

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JÚNIO HORA CONCEIÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS**  
**SOCIAIS COMPARADOS ENTRE MÉXICO E BRASIL**

**VITÓRIA**  
**2017**

**JÚNIO HORA CONCEIÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS  
SOCIAIS COMPARADOS ENTRE MÉXICO E BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

Este trabalho possui o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

**VITÓRIA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

C744 Conceição, Júnio Hora, 1988-  
e Educação especial no ensino superior : processos sociais  
comparados entre México e Brasil / Júnio Hora Conceição. –  
2017.  
158 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação – História. 2. Educação especial. 3. Educação  
especial – Brasil – Estudo de casos. 4. Educação especial –  
México – Estudo de casos. 5. Ensino superior. 6. Método de  
estudo – Educação. 7. Políticas públicas – Educação. 8.  
Relações sociais. I. Alves, Edson Pantaleão. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JÚNIO HORA CONCEIÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS  
SOCIAIS COMPARADOS ENTRE MÉXICO E BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 06 de junho de 2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Marcelo Lima  
Universidade Federal do Espírito Santo

p/ Professora Doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez  
Universidad Veracruzana

Dedico esse trabalho à mainha, dona Ilza, quem sempre me estimulou a ter asas para conhecer horizonte cada vez mais distante, deixando o ninho de onde me proveio aquecido, para que eu volte quando quiser.

## AGRADECIMENTOS

À tia Aliene Lima e tio Adilton Lima, pelo incentivo carinhoso por livros presenteados, por inúmeras ajudas financeiras, por ser referência intelectual e pelo estímulo para me tornar um leitor e seguir por um caminho do qual faz parte essencial de quem sou.

Às minhas irmãs, Lara Hora e Ana Line Hora, por respeitarem momentos de estudos e de relaxamento, quando juntxs estávamos na casa de mainha nos feriados, e a dedicação aos estudos se fazia necessária. E por ajudarem com risadas importantes.

Às inúmeras amizades que contribuíram para que esse momento se tornasse possível, e que sem querer ser injusto, mas necessário dizer nomes, como os de Laíra Assunção, Ada Fernanda, Bob Júnior e Mayron Simões, camaradas da militância por um mundo melhor, que entre um lanche ou outro, um carnaval e outro, um debate e outro, me ajudam a resistir contra qualquer opressão.

Também não posso esquecer do trio mais imprestável da minha turma de mestrado. Falo de Alexandre Bazilatto, a quem tive o prazer de dividir muito mais que um aluguel, mas dividir experiências de crescimento que quero comigo para sempre. Parceiro Gildásio Macedo, grande matemático que mandava cada indagação com extrema consistência teórico-filosófica. E lógico, a menina do grupo, a chefe da gangue, Helen Valladão, cuja experiência e trabalho com a Educação Especial me conduz a tê-la como uma das minhas principais referências neste campo.

Ao Roberto Silveira, que entrou na minha vida da forma mais inesperada possível, mas pela paciência, cuidado e dedicação, representa o que mais se espera de um companheiro, amor.

Ao meu orientador, Professor Edson Pantaleão, meu co-orientador, Professor Reginaldo Célio Sobrinho, e à Professora Maria Sá, ou “somente” Graça, pela humildade, pela generosidade, pela contribuição teórico-metodológico-científica que representam e me inspiram a moldar o tipo de professor que quero ser quando crescer.

Às Professora Regina Simões e Alma Juárez, e ao Professor Marcelo Lima, por suas contribuições desde a banca de qualificação. Das quais, muito lhes referencio por extrema consistência com as quais pude aproveitar para que chegasse então à dissertação em si.

Tiene que haber amor para germinar la flor  
Tiene que haber ternura en los ojos, en el corazón  
Contigo, soy esperanza, soy lucha, soy liberación  
Yo guardo en mi canto un grito que si podría decir oración

Quiero dormir en sus brazos, de su fuente mayor beber,  
Cabalgar entre las amazonas  
y en sus nuevos campos poder correr  
Oír el canto del sabio en los gritos de la libertad  
Libertad, Libertad

Su pueblo no quiere la muerte, la hambre mato mucho  
Despierta, despierta su pueblo por ti morirá  
Despierta, antes de que el color de la tarde si va

Si muero por su suelo, su suelo en mi vivirá  
La sangre que le riegra, mi tierra, a los niños alimentará  
La sangre que le riegra, mi tierra, a los niños alimentará  
Libertad, Libertad, Libertad  
(La tierra de los sueños, Grupo Moxuara)

## RESUMO

O texto tem como proposta analisar processos desencadeados pelas políticas públicas de entrada e, principalmente, de permanência, para estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, em contexto latino-americano, com enfoque no estudo comparado entre o México e o Brasil. Destacamos o período de 1996 a 2016 como recorte temporal, configurando as duas últimas décadas, marcadas por reformas educacionais nos dois países. Metodologicamente fizemos estudo histórico-documental das legislações que marcaram as políticas públicas no período em destaque, bem como dados estatísticos relativos ao fluxo de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Também buscamos analisar as tensões vividas por diferentes indivíduos e grupos nos Processos Sociais de dois contextos universitários: *Universidad Veracruzana* (México) e Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil). A partir das entrevistas orais de estudantes das duas universidades, analisamos as possibilidades e os desafios vivenciados no cotidiano universitário. A perspectiva teórica que sustenta o estudo fundamenta-se na teoria dos Processos Sociais elaborada por Norbert Elias (1993; 1998a; 2001; 2006 e 2011). Num fluxo histórico de longa duração, Elias analisa os Processos Civilizadores destacando que as sociedades se constituem no conjunto das relações entre indivíduos e grupos sociais, cujos processos de interdependência formam figurações humanas. Estas vivenciam as transformações históricas nas diferentes sociedades interdependentes entre si. Os dados da pesquisa evidenciam que a efetiva participação de estudantes público-alvo da Educação Especial, apesar de, por vezes, apresentar fragilidade, têm força preponderante na balança de poder para a concretização das políticas públicas nas universidades estudadas. Ao mesmo tempo, os Estados mexicano e brasileiro não conseguiram ofertar condições concretas para romper com essa fragilidade, e assegurar à Educação Especial um lugar estável no Ensino Superior. Ainda assim, esses Processos Sociais contribuem para o fluxo contínuo do Processo Civilizador das sociedades ocidentais.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Ensino Superior; Política Educacional; Estudo Comparado; Processo Social.



## RESUMÉN

El texto tiene como propuesta analizar procesos en desarrollo por las políticas públicas de entrada y, principalmente, de permanencia, para estudiantes con diversidad funcional de la Educación Especial en la Enseñanza Superior, en contexto latino-americano, cuyo enfoque en lo estudio comparado entre México y Brasil. Destacamos lo periodo de 1996 hasta 2016 como recorte de tempo, marcando las dos últimas décadas, marcadas por las reformas educacionales en los dos países. La metodología que hacemos es lo estudio histórico-documental de las legislaciones educacionales que marcaran las políticas públicas en lo período representado, también con datos estadísticos en lo ingreso de estudiantes con diversidad funcional de la Educación Especial en la Enseñanza Superior. Também buscamos analizar as tensões vividas por diferentes indivíduos e grupos nos Processos Sociais de dois contextos universitários: *Universidade Veracruzana* (México) e *Universidade Federal do Espírito Santo* (Brasil). A partir das entrevistas orais de estudantes das duas universidades, analisamos as possibilidades e os desafios vivenciados no cotidiano universitário. También queremos analizar las tensiones vividas por las diferentes personas y grupos en los Procesos Sociales de dos contextos universitarios: *Universidad Veracruzana* (México) y *Universidad Federal de lo Espirito Santo* (Brasil). A partir de las entrevistas orales de estudiantes de las dos universidades, analizamos las posibilidades y los retos que viven en suyos cotidianos universitarios. A perspectiva teórica que sustenta o estudo fundamenta-se na teoria dos Processos Sociais elaborada por Norbert Elias (1993; 1998a; 2001; 2006 e 2011). Num fluxo histórico de longa duração, Elias analisa os Processos Civilizadores destacando que as sociedades se constituem no conjunto das relações entre indivíduos e grupos sociais, cujos processos de interdependência formam figurações humanas. Estas vivenciam as transformações históricas nas diferentes sociedades interdependentes entre si. La perspectiva teórica que proporciona suporte a lo estudio se funda en la teoría de los Procesos Sociales elaborada por Norbert Elias (1993; 1998a; 2001; 2006 e 2011). En lo flujo de larga duración, Elias analiza los Procesos Civilizadores destacando que las sociedades usan para su constitución en lo conjunto de las relaciones entre individuos y grupos sociales, cuyos procesos de interdependencia forman figuraciones humanas. Estas tienen vivencia en las transformaciones históricas en las diferentes sociedades interdependientes entre si. Los datos de la investigación evidencian que la efectiva participación de estudiantes con diversidad funcional de la Educación Especial, a pesar de, por veces, presentaren fragilidad, tiene fuerza preponderante en la balanza de poder para la concretización de las políticas públicas en las universidades estudiadas. Al mismo tiempo, los Estados mexicano y brasileño no conseguirán ofrecer condiciones concretas para lo final de esa fragilidad, y asegurar a la Educación Especial uno local seguro en la Enseñanza Superior. Aunque así, tales Procesos Sociales contribuyen para lo flujo de continuidad de lo Proceso Civilizador de las sociedades occidentales.

**Palabras-clave:** Educación Especial; Enseñanza Superior; Política Educacional; Estudio Comparado; Proceso Social.

## ABSTRACT

The text has the purpose to analyze processes triggered by the public policies of admission and, especially, of permanence, for students targeted by Special Education in Higher Education, in a Latin American context, focusing on the comparative study between Mexico and Brazil. We emphasize the period from 1996 to 2016 as a temporal cut, the last two decades, marked by educational reforms in both countries. Methodologically, we did a historical-documentary study of the legislations that marked the public policies in the period highlighted, as well as statistical data related to the enrollment flow of the target public students of Special Education in Higher Education. We also sought to analyze the tensions experienced by different individuals and groups in the Social Processes of two university contexts: *Universidad Veracruzana* (Mexico) and Federal University of Espírito Santo (Brazil). From the oral interviews of students from both universities, we have analyzed the possibilities and challenges experienced in everyday university life. The theoretical background perspective is based on Social Processes Theory elaborated by Norbert Elias (1993, 1998a, 2001, 2006 and 2011). In a long-running historical flow, Elias analyzes the Civilizing Processes emphasizing that societies are constituted in the set of relations between individuals and social groups, whose processes of interdependence form human figurations. They experience the historical transformations in the different interdependent societies. The research data show that the effective participation of students targeted by Special Education, although sometimes fragile, have a preponderant force in the balance of power for the implementation of public policies in the studied universities. At the same time, the Mexican and Brazilian States failed to offer concrete conditions to break this fragility, and to ensure to the Special Education a stable place in Higher Education. Nevertheless, Social Processes contribute to the continuing flow of the Civilizing Process of Western societies.

**Keywords:** Special Education; Higher Education; Educational Policies; Comparative Study; Social Process.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das legislações mexicanas sobre educação .....	24
Quadro 2 - Relação das legislações brasileiras sobre educação .....	24
Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior no México .....	66
Quadro 4 – Matrículas nas Instituições de Ensino Superior no México .....	66
Quadro 5 – Instituições de Ensino Superior no Brasil .....	73
Quadro 6 – Matrículas Gerais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil .....	73
Quadro 7 – PIB aplicado em educação em 10 países ibero-americanos .....	83
Quadro 8 – Comparativo de educação e Coeficiente de Gini entre Estados (2000 e 2010) ...	86
Quadro 9 – Evolução anual de cursos por categoria administrativa (1991-2011) .....	96
Quadro 10 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Brasil .....	98
Quadro 11 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Norte .....	99
Quadro 12 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Nordeste .....	99
Quadro 13 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Centro-Oeste .....	100
Quadro 14 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Sul .....	101
Quadro 15 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Sudeste .....	101
Quadro 16 – IES por categoria administrativa nas UFs mais privatizadas .....	102
Quadro 17 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Espírito Santo .....	104
Quadro 18 – UFES – Programa Incluir 2015 – por nota de empenho .....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior – Brasil .....	74
Gráfico 2 – PIB Aplicado a educação em países ibero-americanos .....	82
Gráfico 3 – Comparativo do IDH e seu componente educativo .....	86
Gráfico 4 – Comparativo do percentual de cobertura e atendimento ao Ensino Superior (1990-2012) .....	88
Gráfico 5 – Porcentagem de bolsas de estudos outorgadas de acordo com a matrícula .....	90
Gráfico 6 – Evolução do número de IES (1991 a 2011) .....	94
Gráfico 7 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Brasil .....	98
Gráfico 8 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Norte .....	99
Gráfico 9 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Nordeste .....	99
Gráfico 10 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Centro-Oeste .....	100
Gráfico 11 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Sul.....	100
Gráfico 12 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Sudeste .....	101
Gráfico 13 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior – Espírito Santo .....	103
Gráfico 14 – Matrícula do público-alvo da Educação Especial nas IES por categoria administrativa no ES – 2011 .....	104
Gráfico 15 – Matrícula do público-alvo da Educação Especial nas IES por categoria administrativa no ES – 2012 .....	104
Gráfico 16 – Matrícula do público-alvo da Educação Especial nas IES por categoria administrativa no ES – 2013 .....	105
Gráfico 17 – Matrícula do público-alvo da Educação Especial nas IES por categoria administrativa no ES – 2014 .....	105

## **LISTA DE ABREVEATUAS E SIGLAS**

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Banco Mundial (BM)

Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Estados Unidos da América (EUA)

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Financiamento Estudantil (FIES)

Fundação Padre José Koopmans (FUNPAJ)

Fundo de Desenvolvimento Interamericano (FDI)

Fundo Monetário Internacional (FMI)

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Instituições de Ensino Superior (IES)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Institutos Federais de Educação (Ifes)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Ministério da Educação (MEC)

Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES)

Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC)

Organização das Nações Unidas (ONU)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Organizações Não Governamentais (ONGs)

Plan Nacional de Desarrollo (PND)

Plan Sectorial de Educación (PSE)

Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (PNDIPD)

Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Programa Universidade Para Todos (ProUni)

Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI)

Restaurante Universitário (RU)

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Secretaria de Educação Superior (SESu)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Universidade Federal do Sergipe (UFS)

## Sumário

1 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	14
2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	21
3 – PROCESSOS SOCIAIS COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	31
3.1 – Processos Sociais e a Educação: a indissociabilidade entre a América Latina e o mundo .....	33
4 – ESTUDO HISTÓRICO-DOCUMENTAL: O QUE LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS ENTRE 1996 E 2016 TÊM A DIZER?.....	57
4.1 – Educação Especial no Ensino Superior no México: uma possível construção do Processo Social .....	60
4.2 – Educação Especial no Ensino Superior no contexto do direito à educação no Brasil: outra construção de um Processo Social .....	67
4.3 – Como comparar sem hierarquizar? .....	75
5 – EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO E NO BRASIL: UMA LEITURA DOS NÚMEROS.....	81
5.1 – México .....	84
5.2 – Brasil .....	93
6 – A FECUNDIDADE DAS ENTREVISTAS ORAIS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR MEXICANO E BRASILEIRO .....	110
6.1 – Contribuições de Norbert Elias para a Educação Especial .....	112
6.2 – A escuta.....	115
6.3 – Sínteses do estudo comparado internacional por meio das entrevistas orais.....	127
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS .....	132
REFERÊNCIAS .....	139
Apêndice I.....	155
Apêndice II .....	157

## 1 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O formato como cada pesquisa se constitui está diretamente vinculado ao ato de existência de quem a desenvolve. Logo, fatores como a educação como prioritária para a família, tendo em vista a valorização de livros, em sua maioria de História, onde dos principais presentes recebidos na infância eram livros, contribuíram para a constituição de um leitor ainda infante, que posteriormente se insere no mundo da pesquisa acadêmica.

Paralela à formação do leitor a inserção em grupos de movimento de cultura popular no Sul da Bahia (principalmente das cidades de Teixeira de Freitas, Caravelas, Eunápolis, Belmonte e Porto Seguro), contribuiu para o debate sobre direitos sociais como educação, lazer e trabalho. Junto a esses grupos, houve a inserção no teatro popular e de rua ao longo da adolescência, ao lado de artistas que fundaram grupos de teatro, música, dança, pintura, e outras representações artísticas há mais de três décadas, ao passo que “ensinavam” a jovens técnicas artísticas, narravam suas histórias individuais e coletivas de como se conheceram, quando sequer a maioria dos/as seus/as aprendizes havia nascido.

Com destaque especial ao Espaço Cultural da Paz, fundado pelo casal de atores Elizete Lopes e José Alberto Ranciaro, onde a formação cênica junto a estes sempre esteve envolta à ideia de liberdade e respeito. Bem como, a larga pesquisa que se fazia em conjunto antes de iniciar qualquer ensaio de um novo espetáculo. Pesquisas que refletiam a história do povo brasileiro, especialmente o povo baiano, e suas lutas por uma sociedade mais justa.

Ao longo da escolarização básica a atuação no movimento estudantil foi uma constância, no Ensino Fundamental ainda de forma tímida, pois se tratava de uma escola pública com mais de 1.000 (mil) estudantes, situada numa região limítrofe entre dois bairros de periferia, marcados pela guerra entre gangues.

Já no Ensino Médio, em outra escola, a incorporação na condição de diretor de cultura e de tesoureiro no grêmio estudantil possibilitou a utilização dos aprendizados artísticos em espaços não-escolares, para contribuir com a luta estudantil secundarista por melhores condições para a escola pública, atuando em movimentos de militância ao longo dos três anos do Ensino Médio.

A fase adulta se compôs pela mudança do interior da Bahia (Teixeira de Freitas), para a maior cidade do país (São Paulo), onde há o ingresso na Licenciatura em História, na condição de bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em uma instituição privada de Ensino Superior.



Nessa nova fase foi possível manter o aprendizado com as possibilidades de aprender a viver em sociedades mais complexas, quando pensadas na concentração demográfica de uma metrópole, e, aprender a como lidar com adversidades da transição humana.

A equação da formação de um leitor, com a de ser ator forjado nos movimentos culturais de base, a migração de um garoto que acabara de atingir a maioridade e se tornado um retirante nordestino rumo ao Sudeste, e mais ainda, o desenvolvimento de um olhar por uma sociedade cuja justiça social seja um dos principais pilares, possibilitaram que a monografia da graduação fosse sobre História da Educação, cujo tema foi a “educação cubana entre os anos de 1959 e 1965”.

Após a conclusão da graduação, o regresso para a Bahia foi marcado pela retomada com os trabalhos artísticos, bem como, atuação docente na formação de jovens e adultos, tanto em espaço escolar público, quanto em espaço não escolar. No primeiro caso, lecionando o componente curricular específico de História, e no segundo, cursos livres de História da Cultura Popular Brasileira e Alfabetização Digital de Jovens e Adultos<sup>1</sup>.

Ambos os casos promoveram ainda mais aproximação junto aos problemas da Educação, haja vista que no espaço escolar, o trabalho se dava em periferia, com jovens e adultos da classe trabalhadora.

Outro campo onde foi possível lecionar, e que contribuiu de forma preponderante na pesquisa sobre o Ensino Superior, foi o trabalho desenvolvido entre os anos de 2012 e 2014 no curso preparatório para ENEM e vestibular, da Universidade do Estado da Bahia. Um curso público, gratuito, onde a prioridade era para estudantes de baixa renda, matriculadas/os no último ano do Ensino Médio.

Diria até que este foi o fator que mais contribuiu para olhar a universidade, pois anualmente notícias de cada vez mais ex-alunas/os que ingressavam no Ensino Superior, e acompanhar um número progressivo, a cada ano, do aumento de estudantes que passaram pelo curso, ingressando em instituições públicas, e também particulares na condição de bolsistas, dadas as notas obtidas em processos seletivos, instigou refletir essa realidade histórica.

Tais questões despertaram em um sujeito licenciado em História, algo além de trabalhar “a História”, mas as formas de se trabalhar em contextos tão distintos (jovens grávidas, estudantes envolvidas/os com o tráfico de drogas, pessoas que trabalhavam o dia

---

<sup>1</sup> No curso de “Alfabetização Digital” eram desenvolvidas aulas sobre o Pacote Office (Textos, planilhas e apresentação de slides) e internet. Funções básicas e de “fácil” acesso para a juventude de modo geral. Mas, para um determinado ramo da sociedade, que não “nasceu” com as novas Tecnologias da Informações Comunicação (TIs), como computadores e celulares, lidar com a escrita de um texto e/ou acesso à páginas *on-line*, representa um desafio.

inteiro e frequentavam as aulas noturnas, etc.), não cabendo, “somente” ser um historiador. É necessário ser professor de História.

Desse processo de repensar a prática docente do professor de História em espaços de educação distintos, é que culmina na possibilidade da especialização em Educação de Jovens e Adultos, no Campus X, da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Teixeira de Freitas.

O tema da graduação se manteve o da História da Educação. Porém, agora pensando a história de um grupo de teatro em que trabalhou entre os anos de 2000 e 2006, onde as entrevistas orais<sup>2</sup> se fizeram presentes como uma das principais ferramentas de pesquisa, para se abstrair a ideia de teatro como forma de Educação de Jovens e Adultos em espaço não-escolar.

Também ao longo desse período de retorno à Bahia foi possível coordenar duas pesquisas, ambas pela Fundação Padre José Koopmans (FUNPAJ)<sup>3</sup>. se trata de um “mapeamento da violência”, que visava identificar as características das pessoas assassinadas no município de Teixeira de Freitas (BA), uma vez que até o ano de 2010 era considerada a 8ª cidade do Brasil, e a 3ª da Bahia, onde mais a juventude estava exposta à violência. Também culminou em relatório que identificou o inchamento da zona urbana, decorrente do avanço do monocultivo do eucalipto, que expulsava famílias do campo<sup>4</sup>.

A segunda foi sobre o “levantamento dos impactos sócio-ambientais na cidade de Altamira (PA), em 2011, decorrentes da construção da barragem de Belo Monte<sup>5</sup>”, onde uma temporada de um mês culminou num relatório para a FUNPAJ, de modo que esta pudesse manter os trabalhos locais, sem perder a visão do todo.

Ao passo que apropriava de novas ferramentas de trabalho para a prática docente – com a produção de materiais por meio do acesso a informações não vinculadas

---

<sup>2</sup> O modelo do termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se no Apêndice I.

<sup>3</sup> Instituição que trabalha com ações de desenvolvimento sócio-ambiental no Extremo Sul da Bahia, e atua, principalmente, contra o monocultivo do eucalipto na região, cujas principais empresas plantadoras são a Suzano Papel e Celulose (Antiga Bahia Sul Celulose), e a Fíbria (Antiga Aracruz Papel e Celulose).

<sup>4</sup> A cidade saltou de 136 para 150 mil habitantes entre 2006 e 2010. Na pesquisa, foi possível identificar um número superior a 63% de pessoas assassinadas acima dos 18 anos, oriundas de fora da cidade. Sendo que os menores de 18 anos, em sua maioria, havia nascido no próprio município. Dos assassinatos identificados, 97% eram homens, e 95% pretos e pardos, conforme os livros de registro de óbito do cartório do município.

<sup>5</sup> O trabalho foi envolto em entrevistas junto às comunidades indígenas, ribeirinhas e urbana na região da cidade de Altamira, além de documentação local sobre os impactos da construção, onde, a barragem para represar água que será destinada para a geração de energia elétrica na usina de Belo Monte (na cidade que inspira o nome da usina), tendo em vista que a previsão de desalojados é de cerca de 50 mil habitantes, sendo que a cidade de Altamira possuía, à época, 120 mil. Dos quais, 20 mil migraram em 1 ano para a cidade, provocando outros problemas, dada a estrutura precária de serviços e habitação do município.

cotidianamente pela mídia –, o despertar para a pesquisa científica se ampliava. Daí, então, que surgiu a ideia de prosseguir no universo acadêmico.

O ingresso no mestrado foi mediante um projeto que previa analisar a “história das políticas públicas de entrada e permanência de jovens e adultos no Ensino Superior”, tendo em vista a linha de pesquisa “História, sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”.

No decorrer do curso a formatação da temática ganhou outra configuração. Com a proposta apresentada pelo professor Edson Pantaleão sobre estudo comparado internacional com enfoque no Ensino Superior articulado à Educação Especial, o projeto passou a enfatizar essa questão.

Daqui em diante, esse trajeto de militância artística, em movimentos sociais, na educação e os caminhos da vida acadêmica é que surge a pergunta sobre a escolha do pesquisador e a definição da pesquisa: quem escolhe quem?

De acordo com Vieira, Peixoto e Khoury (2007), “a definição não é um ato só inicial: ela se articula com a problematização, formando com esta, movimentos e expressões de um movimento único” (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 30-1).

Para tal, é necessário esse esforço inicial de delineamento da própria história que constitui o autor, marcada pelo ato de pensar a História da Educação desde a graduação, e que se abre à perspectiva da Educação Especial no Ensino Superior na contemporaneidade. Isso leva a afirmar que:

[...] toda história é história contemporânea disfarçada. [...] uma coisa é escrever a história da Antiguidade clássica, ou das Cruzadas, ou da Inglaterra dos Tudor como filho do século XX, como todos os historiadores desse período devem fazer, e outra coisa bem diferente é escrevermos a história do próprio tempo em que vivemos [...]. Todo historiador tem seu próprio tempo de vida, seu poleiro particular a partir do qual sonda o mundo (HOBSBAWN, 1998, p. 243-4).

A partir desse traçado, a presente investigação adquire corpo também em decorrência do seu vínculo ao projeto “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o Ensino Superior em foco”, coordenado pelo Prof. Dr. Edson Pantaleão, inserido nos trabalhos do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e Processos Sociais”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Todo esse processo narrado até então levou a um problema que se identificou enquanto central: Como tecer um estudo comparado sobre os Processos Sociais da Educação Especial no Ensino Superior mexicano e brasileiro, considerando suas peculiaridades sociais,

culturais, legislativas e políticas, na transição entre os séculos XX e XXI? Com esse propósito, intitulamos a investigação como “Educação Especial no Ensino Superior: Processos Sociais Comparados entre México e Brasil”.

Pensando então no desafio de um estudo comparado internacional, é que o texto tem como proposta **analisar processos desencadeados pelas políticas públicas de entrada e, principalmente, de permanência, para estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, em contexto latino-americano, com enfoque no estudo comparado entre México e Brasil**. Destacamos o período de 1996 a 2016 como recorte temporal, configurando as duas últimas décadas, marcadas por reformas educacionais nos dois países. O campo empírico, foco da pesquisa, ocorreu em dois contextos universitários: *Universidad Veracruzana* (México) e Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil).

Para compreender os Processos Sociais dessas duas realidades, a perspectiva teórica que sustenta o estudo fundamenta-se na teoria dos Processos Sociais elaborada por Norbert Elias (1993; 1998a; 2001; 2006 e 2011). O autor ao analisar os Processos Civilizadores no fluxo histórico de longa duração, observa que as sociedades se constituem no conjunto das relações entre indivíduos e grupos sociais, cujos processos de interdependência formam figurações humanas. Estas vivenciam as transformações históricas nas diferentes sociedades interdependentes entre si.

Essa questão posta causou a inquietude, problema e objetivo de pesquisa aqui presente, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos:

- Mapear leis, resoluções e decretos, por meio do método histórico-documental, a fim de identificar aspectos políticos relativos ao acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial nas universidades mexicanas e brasileiras entre 1996 e 2016;
- Sistematizar dados de matrículas gerais e do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior;
- Analisar a implementação das políticas nos cursos presenciais da *Universidad Veracruzana* (Campus Xalapa) e da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES (Campus Goiabeiras);
- Analisar as possibilidades, desafios e tensões vividas pelos sujeitos em situação de deficiência nos cotidianos universitários dos dois contextos pesquisados.

A partir do delineamento feito até aqui e considerando os objetivos do estudo, organizamos o texto com a seguinte estrutura: na parte introdutória ilustramos os caminhos

que o pesquisador percorreu, que culminaram na elaboração de uma pesquisa com o viés de Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior.

O segundo capítulo aborda como se conduziu os procedimentos metodológicos e os caminhos traçados no percurso da pesquisa. Destaca-se o levantamento histórico-documental de legislações ainda vigentes sobre Educação Especial no México e no Brasil, bem como a coleta de dados a partir das entrevistas orais com estudantes das duas universidades estudadas.

Enquanto o terceiro capítulo foi dedicado ao referencial teórico, com foco na teoria do Processo Civilizador do sociólogo Norbert Elias. No entanto, dada a densidade teórica que carrega, objetivamos canalizar o debate em torno da ideia de Processo Social, que visa um debate acerca de um breve recorte histórico da entrada e permanência do público-alvo da Educação Especial entre os anos de 1996 e 2016 no Ensino Superior no México e no Brasil.

O terceiro capítulo também visou um levantamento direcionado para as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado nos últimos 20 anos, que tratem das legislações e políticas públicas de Educação Especial no Ensino Superior, das políticas públicas de modo geral, e da relação que essas possuem com a expansão do Ensino Superior no México e no Brasil.

Já o quarto capítulo se propõe um diálogo com as legislações e políticas públicas que o México e o Brasil construíram na transição do século XX para o século XXI, onde os esforços centram-se no debate de como o que se tem proposto legalmente nesses dois Estados, é originário de tensões<sup>6</sup> de longa duração e que nesse momento histórico, tendem para a ampliação dos direitos do público-alvo da Educação Especial.

O quinto capítulo faz uma análise dos dados quantitativos, onde será possível observar como no México e no Brasil, as legislações e políticas públicas refletem no quantitativo de expansão do Ensino Superior.

No sexto capítulo, as entrevistas com estudantes público-alvo a Educação Especial da *Universidad Veracruzana* e da Universidade Federal do Espírito Santo, fornecem o tom que se julga necessário nessa pesquisa para averiguar se, de fato, para as pessoas mais interessadas, a efetivação das legislações e políticas públicas têm se concretizado.

---

<sup>6</sup> A teoria do Processo Civilizador, como já anunciado, se trata de uma amplidão da qual o presente estudo não dará conta de pontuar. Para tanto, focamos na ramificação do Processo Civilizador, pensando na perspectiva do Processo Social. Todavia, por vezes termos como “tensões”, que faz parte do vocabulário e da teoria eliasiana, aparecerá ao longo da presente investigação, na tentativa de nos mantermos o mais próximo possível do teórico que sustenta esse estudo. Dessa forma, entendemos que “tensões [...]”, são fatores característicos no caso de muitas interdependências: elas se encontram em todas as sociedades diferenciadas. Suas modificações a longo prazo, assim como muitas vezes a sua dissolução, a destruição de um equilíbrio de tensões tradicional e a ascensão de um novo, podem ser estudadas através de uma análise minuciosa” (ELIAS, 2001, p. 156).

Por fim, o sétimo capítulo tece considerações finais e analisa o conjunto de informações coletadas na pesquisa com o intuito de sintetizar informações e provocar encaminhamentos para novas investigações que contribuirão para a ampliação do estudo sobre a temática aqui proposta.

Longe de esgotar o tema, e menos ainda de confirmar julgamentos de valor, a presente dissertação se soma ao conjunto de pesquisas que o México e o Brasil têm feito quando o assunto é o público-alvo da Educação Especial e o Processo Social em que esse público se insere para a sua entrada e permanência no Ensino Superior.

## 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Frente aos distintos enfoques a respeito do estudo comparado em Educação, faz-se necessário pontuar que se trata de um estudo que permite um conhecimento do outro, e um conhecimento de si, partindo do princípio de que focaremos em um estudo sobre outro por ele mesmo, tentando fugir das amarras da hierarquização.

Nesse sentido, concordamos com Franco (1992), quando afirma que o estudo comparado se baseia em estabelecer:

[...] o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (FRANCO, 1992, p. 14).

Entendemos então que, ao nos inclinarmos para pensar as políticas públicas e legislações sobre a Educação Especial na atualidade que:

[...] exige do investigador uma atitude favorável ao estudo comparado, de modo a identificar os tópicos recorrentes, as semelhanças nas retóricas produzidas e nas soluções propostas, mas também as dessemelhanças significativas e os traços particulares de âmbito nacional (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7).

De acordo com Lima e Afonso (2002), os fatores externos possuem implicações diretas sobre as especificidades internas. Além do mais, são essas implicações externas, por vezes capitaneadas por organismos de controle de poder financeiro, que tendem a consagrar estudos comparados como forma de equiparar e hierarquizar.

Por esse motivo o presente estudo se mostra na tentativa de:

[...] evitar a simples importação de agenda de investigação e a reprodução descontextualizada das análises e críticas produzidas noutros contextos, e de igual modo ao recusar a sobredeterminação de factores racionais e locais (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7-8).

O que nos faz então pensar que um estudo comparado entre o México e o Brasil, ainda que consideradas as pilhagens produzidas pelo processo de colonização/exploração, precisa ultrapassar esse tipo de comparação, haja vista que mesmo apresentando-se com perfis comuns, são distintas as formas com as quais cada Estado lidou com esses problemas, de modo a averiguarmos como esses dois países têm lidado com a Educação Especial no Ensino Superior a seu modo.

Apesar de, por vezes, tentamos identificar simultaneamente aquilo que é comum, ou idêntico, e o que é único, específico; no processo de identificação temos que:

[...] as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da “relação dialética” entre os níveis global e local. Procurando a inter-relação desses dois níveis na organização dos novos sistemas de ensino, é possível iluminar as particularidades e as tendências globais, distinguir o que é próprio/específico do que manifesta a tendência universal, o que demandaria um enfoque de investigação que articula o micro e o macro (CARVALHO, 2014).

Pensando por esta perspectiva, por um debate em torno do estudo comparado entre tempos e espaços que apesar de paralelos, se apresentam por distintas perspectivas para a atuação junto aos próprios processos sociais que México e Brasil assumem, no que se refere às formas como conduzem a Educação Especial no Ensino Superior e suas contribuições para as suas respectivas histórias da Educação.

Levando em consideração o levantamento feito sobre as legislações e dados quantitativos anteriores ao início dos anos 2000, dos quais trabalharemos mais adiante, percebemos que é recente a presença de um espaço assegurado à Educação Especial no Ensino Superior e na Educação do México e do Brasil.

Por tais razões, entendemos como um processo em movimento da história da educação, pontuando que não é necessário falar de passado para se falar de história (ELIAS, 1998). Lembremos ainda que o registro no presente nada mais é do que o registro da história no presente, e que ele só pode ser analisado no futuro, na condição de passado, se ele for registrado.

Tratar de registros do processo social, de maneira comparada sobre a Educação Especial, do ponto de vista teórico-metodológico, cujo recorte histórico se baseia entre 1996 e 2016, nos implica dizer também que não se trata de um estudo cuja base é o calendário e o relógio, como uma fonte do “tempo” (ELIAS, 1998). Requer de nós que a análise desses 20 anos descritos, indica uma breve representação de um fluxo de longa duração, do que vem sendo construído historicamente como direito à Educação em todos os seus níveis. Assim, implica em dizer que a forma com a qual trabalhamos aqui, é a de escrever sobre o processo social da Educação Especial no Ensino Superior, de modo a compreender que os:

[...] acontecimentos passados ou presentes, em nossa sociedade ou em sociedades estrangeiras, representa um grau de progresso. Ela conduziu aqueles que estudam as sociedades sob o prisma que denominamos “história” a trazerem de novo à luz uma massa cada vez maior de fatos particulares, relativos a cada período que eles distinguem entre pré-história e a época contemporânea (ELIAS, 1998, p. 148).



Levemos em consideração também que “[...] quando a luta entre sacerdotes e reis pela supremacia deu vantagem a esses últimos, o estabelecimento do calendário tornou-se, tal como a cunhagem da moeda, um monopólio do Estado” (ELIAS, 1998, p. 45), e que a tentativa de aprisionar o tempo em caixas com as quais somente seja possível o estudo da história quando se falar, por exemplo, de 50 anos atrás, nada mais é do que a incongruência em querer dominar algo que não pertence a historiadoras/es e nem ao Estado. Mesmo que se estabeleçam domínios pelo ego.

No nosso caso, o processo social da Educação Especial no Ensino Superior não se torna “menos histórico e nem mais histórico”, pura e simplesmente por não estar nas supostas caixas da historiografia, ele se apresenta. Assim, a Educação Especial no Ensino Superior passou por um processo de transformação na transição do século XX para o século XXI, que representa uma nova forma de se pensar a história da Educação, onde:

Não se trata somente do fato de a sociologia ter se tornado, cada vez mais, um domínio da pesquisa relacionada ao presente, e a história, por sua vez, ao passado; esse tipo de separação proporcionada pela divisão do trabalho, além disso, tem alimentado a tendência a igualar o “histórico” a algo relacionado ao passado e o “sociológico” a algo relacionado ao presente e, consequentemente, a pensar o “presente” e o “passado” das sociedades humanas como se tivessem em si mesmos uma existência separada e independente [...]. Parece evidente que “história” só possa ter esse significado, e nenhum outro (ELIAS, 1998, p. 209-10).

Tomando por base esse diálogo é que afirmamos que a ciência se utiliza de fontes das mais diversas e isso contribui para a sua dinâmica de conhecimento, do ponto de vista da academia. Sendo assim, “nas últimas décadas, se tenta pensar a história ainda que com muitas dessas referências, mas fora de esquemas e ortodoxias, e se adota uma concepção de história que leva em conta toda a experiência humana a que não é alheio o historiador em seu trabalho” (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 17).

Assim, esse estudo se desdobra nas nuances de produção de novos sentidos da Educação no Ensino Superior como é o caso da Educação Especial. Privilegiamos as leis ainda vigentes, partindo daquelas que dialogam com as Constituições Federais do México e do Brasil.

Todavia:

Os documentos do Poder Legislativo são importantes, mas a ausência de instituições arquivísticas organizadas e preparadas para abri-las à consulta pública não tem inspirado os historiadores para melhor explorá-los. De maneira geral, pode ser procurado para se consultar os originais da legislação, embora tais documentos sejam encontrados em versões publicadas em diários oficiais e coleções legislativas (BACELLAR *in* PINSKY [Org.], 2011, p. 34).

Os documentos utilizados são provenientes das páginas virtuais da *Cámara de Diputados do México* e da Assembleia Legislativa do Brasil, e estas se encontram elencadas nos Quadros 1 e 2, abaixo:

**Quadro 1 – Relação das legislações mexicanas sobre educação**

<b>Legislações Mexicanas sobre Educação</b>
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917.
Código Civil Federal, de 1928.
Ley Federal del Derechos, de 1981.
Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, de 1992.
Ley General de Educación, de 1993.
Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación, de 2003.
Ley general de la infraestructura física educativa, 2008.
Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2010.
Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, de 2011.
Ley federal de justicia para adolescentes, de 2012.
Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad – 2014/2018, de 2013.

Fonte: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abroga.htm>

**Quadro 2 - Relação das legislações brasileiras sobre educação**

<b>Legislações Brasileiras sobre Educação</b>
Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, de 1988.
Lei nº. 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.
Política Nacional de Educação Especial, de 1994.
Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, de 1996a.
Portaria nº. 277 do Ministério da Educação, de 1996b.
Decreto nº. 3.298, de 1999a.
Portaria nº. 1.679, de 1999b.
Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB) – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001.
Portaria nº 3.284, de 2003.
Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – Decreto Presidencial nº. 6096, 2007.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.
Decreto nº. 7.234 – Programa Nacional de Assistência Estudantil, de 2010.
Decreto nº. 7.611 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 2011a.

Decreto nº. 7.612 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites, de 2011b.

Documento orientador programa incluir - acessibilidade na educação superior - SECADI/SESu/MEC, de 2014.

Fonte: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>

Apesar de termos entrado em contato com outras tantas leis, decretos, portarias e política que tratam do público-alvo da Educação Especial nos dois países (leis trabalhistas, de direito social, direito à saúde e ao lazer, etc.), foram priorizados os documentos que tratam do processo de escolarização que encaminha diretamente para o Ensino Superior.

As legislações para além das suas determinações representam um conceito de sociedade onde foram gestadas, demonstram as características sociais dos grupos que as organizam, pois são pautadas tanto nos costumes, quanto na alteração destes.

No caso das elencadas aqui:

[...] o ponto alto de uma série de trabalhos humanistas sobre o assunto, apresenta também essa dupla face [...]. Uma boa parte das regras e preceitos dos escritos [...] reaparece em seu tratado. Mas, simultaneamente, este anuncia com clareza alguma coisa nova [...]. Isso é sinal de uma mudança comportamental de grandes proporções. Não ocorreu, claro, pela substituição abrupta de um ideal de bom comportamento por outro radicalmente diferente (ELIAS, 2011, p. 79).

Esses apontamentos de Elias (2011) tratam de um período em que as regras da sociedade de corte europeia passam a ser regidas por um conjunto de tratados burocráticos comportamentais. Porém, como o próprio cita, fazem parte de um conjunto de acúmulo de tensões entre Estado, sociedade e indivíduos, não foram formulados de maneira instantânea, mas se conjugam como frutos de um longo processo.

E, ainda que o comportamento possa ser regido por um conjunto de regras, seja na sociedade cortês, seja na sociedade do capital – como a brasileira e a mexicana –, passa por processos de transformação. Conjunto este regido por um Processo Civilizador em curso que não cessa, e segue o fluxo que determinada sociedade dará ao seu Processo Social Civilizador.

Uma vez que, para o público-alvo da Educação Especial, desde ser considerado como “estorvo” por sociedades mais antigas que a do século XXI no Ocidente, passando por mero “descarte”, relegada à caridade, hoje encontrar-se na condição de indivíduos de direito, um longo percurso do Processo Civilizador precisou ocorrer.

Tal afirmativa caminha de encontro a outro procedimento metodológico adotado por esta pesquisa, que se refere à “entrevista oral<sup>7</sup>”. Para efetivar uma pesquisa com este recurso metodológico, faz-se necessário que:

[...] as questões colocadas ao objeto de estudo sejam condizentes com o emprego de uma metodologia qualitativa de investigação e que a realização de entrevistas de história oral constitua efetivamente caminho apropriado diante das perguntas que o pesquisador se faz [...]. De modo geral, qualquer tema que seja contemporâneo – isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele –, é passível de ser investigado pela história oral (ALBERTI, 2004, p. 29-30).

E exige uma escolha de participantes que “viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2004, p. 32).

Para tal, após contato com a equipe “*Programa de la Universidad para la inclusión de personas con discapacidad*” da *Universidad Veracruzana*, solicitando indicação de estudantes disponíveis para as entrevistas, tivemos a participação de 5 (cinco), que possuíam matrícula regular em cursos de graduação presencial daquela instituição, sendo que as entrevistas foram efetuadas no mês de março de 2016, durante visita técnica do pesquisador à esta universidade<sup>8</sup>.

No caso da Universidade Federal do Espírito Santo, a busca se deu após o contato com o Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES) que forneceu um “Mapa da Acessibilidade”, de modo que foi possível identificar em quais cursos/turnos encontravam-se estudantes público-alvo da Educação Especial da Universidade.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, com tempo e recursos financeiros limitados, a prioridade foi relacionada com o campus onde funciona o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, além da maioria dos cursos presenciais da universidade, o campus Goiabeiras, na cidade de Vitória (ES).

A busca inicial na UFES foi por intermédio de contato com as coordenações de curso, de modo que contribuíssem localizando no sistema de matrículas *on-line* de estudantes, e efetivassem contato com estas/es, de modo que assegurasse a individualidade por meio do contato institucional. Todavia, das 20 coordenações visitadas, apenas a de Administração

<sup>7</sup> Roteiro de entrevistas no Apêndice II.

<sup>8</sup> Em março de 2016 um grupo de 15 pesquisadoras/es, entre professores e estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação e o Programa de Pós-graduação em Educação Física, ambos da UFES, realizou trabalho de investigação junto à *Universidad Veracruzana*. A missão de trabalho técnico-científico esteve vinculada ao projeto de pesquisa coordenado pelo professor Edson Pantaleão, intitulado: “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o Ensino Superior em foco”.

Noturno e Serviço Social, sabiam como utilizar o sistema *on-line* de controle de matrículas e localizar estas/es estudantes.

Como a coordenação do curso de Administração Noturno havia fornecido os caminhos para tal, quando acessamos outras coordenações, descrevendo como poderiam proceder para localizar estudantes auto-declarados como sendo da Educação Especial.

Ainda assim, das 16 coordenações que efetivaram contato, repassando e-mail que enviamos, onde explicava de que se tratava a pesquisa, apenas 3 estudantes responderam, sendo que apenas 1 dos auto-declarados respondeu informando que faz parte do público-alvo.

Uma problemática que demonstra a dificuldade de gestores em conhecer o próprio público, pois em 5 encontros com coordenações de curso se assustavam por saber que estavam ali pessoas com necessidade educacionais especiais. Além da dificuldade em agendamento para conseguir conversar com estas 20 coordenações.

Tais problemas levaram à necessidade de procurar outros meios para localizar estudantes que pudessem participar com as suas entrevistas orais, e em busca pela internet usando os indexadores “deficiência. acessibilidade. UFES”, foi possível localizar reportagem em que uma jovem e um jovem, estudantes do curso de Direito, denunciavam para a mídia as iniquidades presentes na acessibilidade do prédio em que estudavam.

Outro procedimento adotado foi o de contatar os Diretórios Estudantis, de modo que pudessem informar e estabelecer contato com estudantes público-alvo que fossem suas/seus colegas de curso.

Dos 15 Diretórios visitados, apenas o de Geografia e o de Letras Inglês sinalizaram a possibilidade, e por meio destes foi possível estabelecer a entrevista oral com um estudante da Geografia e uma estudante do Curso de Letras Português e Literatura Portuguesa.

Quanto aos Diretórios Acadêmicos, foi possível perceber relativa invisibilidade das/os próprias/os discentes, haja vista que dentre os 14 visitados, nenhum havia a representatividade declarada de alguém do público-alvo da Educação Especial, além de evidenciar que a inclusão deste público ainda é um longo caminho.

Tendo reunido as duas representações do curso de Direito, da Geografia e de Letras Português e Literatura Portuguesa, foi possível estabelecer as entrevistas com quatro estudantes da UFES, entre os meses de outubro e novembro de 2016.

Quanto ao número de pessoas entrevistadas, um total de 9, sendo 5 do México e 4 do Brasil, quanto se trabalha com entrevista oral tem-se que, “[...] o número de entrevistados pode até se restringir a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como contraponto e complemento de outras fontes [...]” (ALBERTI, 2004, p. 35).

O tipo de entrevista escolhida foi a “temática”, que é aquela onde a pessoa entrevistada fala sobre um tema específico (ALBERTI, 2011). Como o caso dessa pesquisa prevê uma análise do Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, os objetivos com as entrevistas orais giram em torno de como o público que se encontra como principal interessado na concretização de legislações e políticas públicas observa a efetivação destas no seu cotidiano universitário.

As entrevistas no México ocorreram primeiro em virtude do aproveitamento do momento em que se fizemos uma visita técnica à UV. Enquanto as do Brasil, privilegiamos fazer primeiro um levantamento das legislações, dos dados quantitativos e das políticas que foram e estavam em aplicação na UFES.

No caso da UFES, os problemas envolvendo o golpe midiático-jurídico-parlamentar, em curso no Brasil desde o ano de 2015, vêm prejudicando os investimentos financeiros na Educação, têm reduzido direitos sociais e trabalhistas, e provocou uma série de mobilizações nas universidades públicas do país, que chegaram a paralisar as atividades das instituições.

As paralisações e as greves de discentes e docentes da UFES ocorreram no período em que o cronograma da pesquisa havia previsto efetuar as entrevistas orais no Brasil.

Tendo em vista esse evento e o respeito que temos para com o movimento de greve contra o golpe e os retrocessos que reduzem direitos políticos, econômicos e civis do povo brasileiro, entendemos como justa e, em conversa com as/os entrevistadas/os, negociamos outros espaços, quando não foi possível na própria UFES.

Além desses procedimentos, no que se refere à revisão de literatura, nos voltamos para o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vistas em levantar as produções de forma mais densa a respeito do tema, assim, os indexadores foram “política pública. legislação. educação especial. ensino superior”.

Destes, foi possível o levantamento de 21 dissertações, sendo 11 especificamente sobre políticas públicas de Educação Especial no Ensino Superior, e 10 sobre política pública no Ensino Superior. Dentre essas 21 dissertações, 8 tratavam de estudo de caso e 5 tratavam de política pública em Educação Especial.

Além do mais, foi possível levantar 6 teses que dialogam sobre políticas públicas no Ensino Superior, divididas em 2 estudos de caso, 2 estudos sobre políticas educacionais de modo geral no Brasil, 1 estudo exploratório, e 1 estudo comparado internacional sobre a política de acessibilidade.

Observando a necessidade de outras fontes, como as de periódicos, também houve aporte à página da CAPES em seu Banco de Periódicos, cujos indexadores foram propostos em dois idiomas (português e espanhol).

Os indexadores foram os mesmos utilizados para o levantamento das dissertações e teses, logo: “política pública. legislação. educação especial. ensino superior”. Deste, foi possível encontrar 63 artigos publicados.

Como critério de seleção dos trabalhos que utilizamos, levamos em consideração o título, o resumo, palavras-chave e disponibilidade do arquivo em ser baixado *on-line*. Nesse sentido, foi possível a seleção de 19 artigos especificamente sobre Educação Especial no Ensino Superior, além dos 18 trabalhos que tratam das políticas públicas no Ensino Superior de modo amplo.

Com vistas no debate sobre a Educação Especial no Ensino Superior em contexto latino-americano, buscamos novamente na plataforma da CAPES e em três plataformas estrangeiras, todas mexicanas (a saber: Irese, Redalyc e Clase), por meio de indexadores que contribuíssem com debate.

Na página da CAPES, utilizando os seguintes indexadores: “discapacidad. enseñanza superior. México” foi possível encontrar 129 trabalhos, onde, seguindo os critérios de seleção, foi possível adquirir 5 textos.

Insistindo na possibilidade de mais trabalhos, agora com os indexadores: “discapacidad. educación superior. México”, 4 trabalhos foram encontrados, dos quais, apenas 2 foi possível entrar em contato.

Nas plataformas de origem mexicana, usando dos mesmos indexadores acima (discapacidad. enseñanza superior. México” e “discapacidad. educación superior. México”), foi possível encontrar 4 resultados no “Irese”, dos quais 1 trata de Educação Básica, 1 sobre páginas on-line produzidas por estudantes de graduação que não possuíam nenhuma necessidade especial e 2 trabalhos que tratavam de Educação Especial no Ensino Superior, mas com foco na Espanha.

Já a plataforma “Redalyc” apresentou mais de 389.000 resultados, o que se tornaria humanamente impossível de conferir, para uma pesquisa de mestrado. Tentando com outros indexadores como “diversidad funcional. enseñanza superior. México”, o número passou de 400.000, e por último, tentou-se com os indexadores “discapacidad. enseñanza superior. México”, e o número apresentado pela plataforma foi de pouco mais de 200.000 trabalhos.

Enquanto a plataforma “Clase”, não foi possível localizar nenhum trabalho, ainda que propondo essa mesma variedade de indexadores.

Tendo esses procedimentos como complementares entre si, buscamos um diálogo com os dados quantitativos sobre a Educação Especial no Ensino Superior, haja vista que no levantamento de dados qualitativos e esperando uma expansão deste nível de ensino na transição do século XX para o século XXI, emanaram da revisão de literatura uma série de dados quantitativos dos quais este trabalho não pode ficar alheio, dada a grosseira omissão aos fatos que isso venha a representar.

Por esses princípios metodológicos, de uma pesquisa de cunho qualitativo e que não abre mão dos dados quantitativos, é que se constitui a presente pesquisa, utilizando dos métodos histórico-documental e de entrevista oral, para se aproximar de possíveis interpretações acerca do Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, traçando um paralelo entre México e Brasil em contexto latino-americano onde legislações e entrevistas orais aqui se apresentam como fatores distintos, porém não opostos do mesmo Processo Civilizador.



### **3 – PROCESSOS SOCIAIS COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR**

Nesse capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que sustentam o presente trabalho bem como pesquisas acadêmicas que colaboram para a visualização de uma parte do que se tem produzido no universo científico do campo da educação, especificamente, sobre Educação Especial no Ensino Superior.

No que se refere aos pressupostos teóricos tomamos como inspiração a perspectiva teórica elaborada por Norbert Elias, com base no “Processo Civilizador”. Priorizamos os debates relativos aos Processos Sociais, perspectivando analisar a Educação Especial no Ensino Superior.

Contribuindo com a análise eliasiana, a literatura que se apresenta no texto que segue objetiva o diálogo com as relações de interdependência entre “indivíduo, sociedade e Estado”, que também esbarra em problemáticas como a influência de Organizações Não Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais, na formulação e aplicabilidade dos instrumentos jurídicos que regulamentam os processos escolares nos diversos níveis de ensino.

Tanto nas pesquisas que tratam sobre o México, quanto naquelas que se referem ao Brasil, é constante a presença dos apontamentos para essa rede de sujeitos e instituições.

Diante da realidade de cada tempo, espaço e sociedade, o Processo Social da expansão da Educação Especial no Ensino Superior tanto no México, quanto no Brasil, “consiste no hábito tradicional de apresentar as relações dos homens [...] entre si no seu desenvolvimento, por intermédio da fala e do pensamento, como processos completamente interdependentes” (ELIAS, 1985, p. 121-2).

Assim como os Estados mexicano e brasileiro são distintos, cada momento histórico é único. Neste sentido a Educação no seu plano macro, assim como a Educação Especial no Ensino Superior se colocam como um Processo Social em curso, e inacabado cujas conjunturas históricas não podem ser postas com dualismos principalmente entre uma e outra realidade. Mas, como as particularidades que cada Processo Civilizador é produzido a um estágio específico de cada sociedade (ELIAS, 2011).

Na perspectiva do Processo Social de longa duração é que esse trabalho exige um esforço distinto quando comparado com outros trabalhos no campo do saber científico, tendo em vista a dificuldade de encontrar fontes de pesquisa consolidadas, no sentido de terem sido

investigadas e analisadas em longo prazo sobre a temática aqui proposta. Todavia, consideramos possível mediante a compreensão de que o ser humano é sujeito da própria história e dela se torna herdeiro (BARROS, 2010).

Independente das demarcações temporais que se deseja fazer (passado, presente ou futuro), por ser histórica, a condição humana permite que a percepção de eventos se produza de maneira sucessiva no tempo e pressupõe que exista a capacidade de identificar em sua própria história, dentre outros acontecimentos recentes aqueles que melhor caracterizam a sua interação com o mundo.

Assim, numa perspectiva eliasiana, se tratará da ideia de um Processo Social no fluxo da História da Educação em curso no México e no Brasil, para que se possa observar a Educação Especial no Ensino Superior promovida por esses Estados como parte da dinâmica histórica de uma das possíveis concepções sobre Educação no seu plano macro-social, e universalização por meios de um Processo Civilizador ainda mais amplo (SOBRINHO, 2009).

Ao seguir aporte sobre o Processo Social como direcionador para um estudo sobre Educação Especial no Ensino Superior, concordamos que:

[...] a tarefa imediata consiste, primeiro, em tornar compreensível a ideia geral de mudanças comportamentais e, através da comparação com as estruturas de uma fase anterior, projetar nova luz sobre o que é problemático na fase atual. É evidente que a emancipação de um grupo anteriormente menos poderoso [...] abriu as universidades para [...] pessoas com aproximadamente os mesmos direitos (ELIAS, 1997, p. 46).

Nessa situação, os ritos peculiares que regulam as relações da Educação Superior estão em processo de transformação por meio das tensões provocadas por indivíduo e sociedade, haja vista as concepções assumidas na transição entre os séculos XX e XXI, que têm proporcionado outras formas de expandir o acesso, permanência e conclusão desse nível de ensino.

E nesse sentido, as políticas sociais têm papel fundamental não somente quando pensadas na entrada, na permanência e na conclusão estudantil no Ensino Superior, como também aquelas que não envolvem diretamente a escolarização, e que implicam no desenvolvimento social e econômico em países periféricos da economia-mundo, e historicamente explorados (NUNES; VELOSO, 2016), como o México e o Brasil.

Sobre esse debate, e considerando os processos históricos e sociais, no próximo sub-ítem trazemos reflexões acerca da indissociabilidade entre a América Latina e o mundo para problematizar as realidades mexicana e brasileira.

### **3.1 – Processos Sociais e a Educação: a indissociabilidade entre a América Latina e o mundo<sup>9</sup>**

Ao inclinar a pesquisa para o Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, utilizamos como fonte documental as legislações e políticas públicas do México e do Brasil. De modo comparado, objetivamos averiguar as formas como estes países produzem o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior, considerando a transição do século XX para o século XXI, e compreendendo os processos de interdependência desses países com o resto do mundo.

Por se tratar de um estudo comparado em contexto latino-americano, as especificidades culturais que apontaremos nas legislações – mexicana e brasileira –, requerem atenção quanto ao movimento histórico que o tempo exige.

Longe de julgamentos de valor hierárquicos entre estas sociedades, serão feitas análises de maneira a refletir questões herdadas historicamente similares e diferentes entre México e Brasil, como àquelas que versam, por exemplo, sobre a inclusão e exclusão do público-alvo da Educação Especial (CARVALHO, 2014). Logo, “este movimento, por certo, não é perfeitamente retilíneo, mas, através dos seus gradientes e curvas individuais, uma tendência global clara é, apesar de tudo perceptível, se estas vozes dos séculos passados são ouvidas em conjunto” (ELIAS, 2011, p. 105).

Os tratados e acordos sobre Educação, e especificamente sobre a Educação Especial, que as federações latino-americanas também assinaram após a queda do Muro de Berlim (1989), promoveram alterações nas relações sociais, bem como suscitaram questões da universalização num processo de inclusão que supere o assistencialismo, e que promova autonomia dos sujeitos ao se inserirem de modo Interdependente em sociedade.

Além da organização burocrática para a efetivação desses acordos assinados, faz-se necessário que haja consenso entre os indivíduos, por estes estarem implicados em tais acordos. Por vezes, diante do monopólio das armas e da riqueza exercidos pelo Estado – ou capital privado (DURHAM; SAMPAIO, 2000) –, vê-se repercutir na “sociedade-profissional-burguesa-urbana-industrial” (ELIAS, 2001), o cumprimento dos acordos às vezes se dá por intermédio da força de um Estado sobre outro.

Assim, tratar de um assunto em um curto espaço de tempo (20 anos, entre 1996 e 2016), para a História, exige um esforço distinto quando comparados com outros trabalhos

---

<sup>9</sup> Parte desse capítulo é proveniente do artigo em processo de avaliação, submetido à revista “Education Policy Analysis Archives – Arizona State University”, escrito em co-autoria com Edson Pantaleão, Claudio Roberto Baptista e Reginaldo Célio Sobrinho.

neste campo do saber científico, tendo em vista a dificuldade de encontrar fontes de pesquisas consolidadas, no sentido de terem sido investigadas e analisadas em longo prazo. Mas, reforçamos, considera-se algo passível de ser feito mediante a compreensão de que o ser humano é sujeito da nossa própria história, e herdeiro de si.

Nesse sentido, a percepção de eventos que se produzem de maneira sucessiva no tempo, pressupõe que existam:

[...] no mundo seres que sejam capazes [...], de identificar em sua própria memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Em outras palavras, a percepção do tempo exige centros de perspectiva – os seres humanos – capazes de elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos, A, B e C, estejam presentes em conjunto, embora sejam claramente reconhecidos como não simultâneos (ELIAS, 1998a, p. 33).

Com isso, Elias (1998a) ajuda a pensar sobre as configurações sociais dos diferentes países, num fluxo histórico de longa duração, que ele caracteriza como Processo Civilizador, contribuindo também para uma análise de algo histórico (Educação), de um ponto de vista contemporâneo. Assim, concordando com Elias (2005; 2006), acreditamos que se trate de um movimento de coação e auto-coação de hábitos e costumes que tendem à auto-regulação individual. Dado que é possível construir modelos sociais e variáveis dos Processos Civilizadores que ao longo da História vem, ora adquirindo, ora deixando de lado valores universais, como, por exemplo, a consideração pelo humano. Logo:

Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em auto-coações. Contudo, embora as coações exteriores – tanto do tipo natural quanto do tipo social – sejam indispensáveis para o desenvolvimento das auto-coações individuais, nem todos os tipos de coação exterior são apropriados para produzir o desenvolvimento de instâncias individuais de auto-coações e muito menos para fomentá-las em massa, portanto, sem afetar a capacidade individual de satisfação dos afetos e pulsões (ELIAS, 2006, p. 22).

Assim, os afetos e pulsões individuais em processos de interdependência entre indivíduos e sociedades podem, por exemplo, produzir figurações não controladas totalmente por coações exteriores. O que para Elias (2006) se constituiria na produção de um descontrole dos impulsos das emoções.

O uso da força física pode ser dado por impulsos individuais, socialmente tensionados quando há discordância entre sujeitos e/ou grupos, e até mesmo pelo Estado no monopólio das armas e do capital. Para isso, a sociedade precisa se fragmentar o bastante de modo que os

grupos formados provoquem fragmentações entre outros grupos, bem como, entre si. Levando em consideração a dinâmica “dividir para conquistar” (MAQUIAVEL, 2014).

No fluxo do descontrole das emoções e pelo uso da força física, tanto individual quanto pelo Estado, para a geração de sistemas animais na luta física com o meio natural pela sobrevivência propagaram-se guerras, o que Elias (2006) chama de “descivilização”.

Trata-se de “uma transformação em direção oposta, uma redução do alcance da simpatia” (ELIAS, 2006, p. 25). Assim, a “descivilização” pode representar um movimento de desumanização do indivíduo desconsiderando sua constituição humana. São movimentos que acontecem concomitantemente – “civilização/descivilização” – num contínuo histórico, a partir das relações de interdependência entre indivíduos, destes com as sociedades e destas entre si.

Nessas relações, a Europa e o mundo ocidental colonizado por ela, supostamente<sup>10</sup> acordou em evitar o processo de “descivilização”. Os pactos e acordos internacionais firmados entre os Estados-Nações tendem a produzir determinados hábitos, costumes, crenças e valores num movimento de coação e auto-coação. Mas, esse processo não ocorre de forma linear, conforme discurremos anteriormente.

Acreditamos que uma das ferramentas desencadeadas nesse processo se encontra no campo da Educação, por meio dos acordos internacionais. Se considerado que nas sociedades ocidentais a escolarização dos indivíduos tem se configurado no fluxo histórico como parte do Processo Civilizador, desse ponto é que se encontra a suposição de que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva se insira como um dos fatores em sentido oposto ao da “descivilização”. Uma vez que, historicamente, o público-alvo da Educação Especial, especificamente a pessoa com deficiência, era localizada em espaços segregados de processos educativos (FERNANDES; SCHLESNER; MOSQUERA, 2011).

No fluxo dos argumentos aqui apresentados, por se tratar de um estudo comparado<sup>11</sup>, compreendemos a necessidade de primeiro situar o debate sobre o Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, no sentido de estabelecer reflexões acerca dos

---

<sup>10</sup> “Supostamente” porque podem ser citadas algumas guerras somente no século XXI, em sua maioria com a participação direta dos Estados Unidos da América e potências econômicas europeias, como Invasão Afegã (2001 - 2002); Guerra do Iraque (2003 – agosto de 2011); Segunda guerra do Líbano (2006) Operação Chumbo Fundido (2008 – 2009); Guerra no Paquistão (2004 ao presente); Guerra no Iémen (2010 ao presente); além do acirrado armamentismo entre EUA e Rússia, bem como, a disputa de forças militares promovida entre a Coreia do Norte e algumas potências econômicas mundiais, que marcam o ano de 2017.

<sup>11</sup> Apesar de estudos como os de Sverdlick; Ferrari; Jaimovich (2005) estabelecer fundamentação teórica com a qual é possível um estudo comparado visando as similaridades entre distintos países latino americanos, pretendemos no que segue, desenvolver uma análise cuja comparação esteja pautada nos próprios países e como têm se constituído os seus modelos de Educação Especial no Ensino Superior, sem com isso deixar de apontar as possíveis similaridades que tenhamos encontrado.

problemas comuns, independente do país, e do contexto social em que a temática se insere (FERREIRA, 2008).

Por este viés, a Educação Especial no Ensino Superior encontra similaridades com outras situações de expansão da escolarização em todos os níveis e etapas (SOARES, 2012). Dado que, compreender o público-alvo como historicamente excluído desse processo, é refletir que há um movimento em diversos pontos do mundo que produzem significados ao conceito de ampliação do acesso à Educação por intermédio de leis e políticas públicas que repararam parte das exclusões.

Assim, a Educação como um direito social assume a característica própria deste tempo histórico, que não é dado de forma isolada, mas que se constitui por uma série de fatores que possibilitaram que tenhamos esta compreensão de nós, na condição de pessoas que estão envolvidas com a interdependência gestada no seio das dinâmicas sociais. Tais dinâmicas refletem um padrão que aponta para “uma história coletiva que se cristaliza e ressoa e/ou se dilui” (ELIAS, 2011).

Nesse sentido, não se pode garantir a continuidade em longa duração dos significados interdependentes das políticas que contribuem com a ampliação e a universalização da Educação Especial no Ensino Superior. Assim como antepassados não faziam, provavelmente, a menor ideia de que no final do século XX e início do século XXI, este público hoje teria chegado a todos os níveis de escolarização. Da educação infantil à pós-graduação *stritu senso*.

Ocorre que apesar dos esforços que têm sido realizados por Estados e organismos internacionais, a Educação Superior principalmente para grupos excluídos historicamente, sofre abalos pela desigualdade decorrente da pobreza regional, das questões de gênero, etc. Na “América Latina isso tem se mantido sem mudanças. Se bem que a expansão da Educação tem facilitado o acesso para grupos tradicionalmente excluídos do sistema, mediante a democratização” (SANTUÁRIO; CAZALES, 2014, p. 215).

Ao passo que o direito à Educação foi sendo entendido como universal, sociedades tendem a se distanciarem do “contraconceito geral a outro estágio da sociedade, a barbárie [...]”. A civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir [...]” (ELIAS, 2011, p. 59).

No fluxo dessa universalização da Educação, políticas públicas de vários pontos contribuem para a análise desse texto, tais como aquelas que Guimarães (2014) e Oliveira (2014), que apontam como políticas que proporcionaram ao Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), o aumento do número de mulheres frequentando as Instituições de

Ensino Superior. O autor também indica o aumento dos anos de escolarização das mulheres e da população de modo geral, entre 4 e 18 anos, onde “o sucesso dessa diversificação no universo de estudantes irá depender da habilidade dos sistemas de Ensino Superior do BRICS em incorporar uma clientela não tradicional” (GUIMARÃES, 2014, p. 31).

Falar da Educação Superior em países latino-americanos não seria possível sem recordarmos do peso das desigualdades econômicas e sociais, que marcam a história de exploração colonial e pós colonial dos últimos 500 anos, onde a população pobre de países como México e Brasil, sofre o impacto dessas desigualdade, da Educação Infantil ao Ensino Superior (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005).

Se os percursos de acesso ao Ensino Superior são pensados a partir da perspectiva eliasiana, mesmo considerando as distintas formas, a presença de similaridades entre nações, assim como quando Elias (2006) argumenta sobre o fluxo contínuo do Processo Civilizador, fazendo comparações entre grupos de indivíduos e comunidades em tempos e espaços distantes.

Nesse sentido, no caso de países periféricos – sejam eles latino-americanos, asiáticos ou africanos – pilhados pela Europa durante a expansão marítima e imperialista do século 16 ao século 19, dos imperialismos estadunidense, nipônico e europeu no pós Segunda Grande Guerra (1939 e 1945), e do pós Grandes Guerras, essas questões esbarram nas problemáticas sociais deixadas como um legado que hoje provoca sérias consequências estruturais de desigualdades sociais e econômicas.

Compreender que são diferentes os modos de lidar com as desigualdades que cada Estado escolhe, implica em afirmar que os Processos Sociais não são cristalizados de maneira romântica, ainda que repleta de dificuldades, como ocorrem no México e no Brasil, e em outros Estados no pós-Guerra Fria (1989).

Também é preciso considerar que após 1989 os quadros de desestruturas sociais e econômicas que Europa, Estados Unidos e Japão deixaram na América Latina, Ásia e África, levaram às ações extremas de violência, que segue as questões pontuadas por Elias (2006), das quais foram tratadas anteriormente sobre a “descivilização”.

Assim, por mais que um grande número de Estados tenha assinado acordos entre si, de modo a findar os avanços da Guerra Fria e seus reflexos “descivilizadores”, e investir em questões pelo desenvolvimento social e econômico, esse não seria, no fluxo histórico, igual em todos os contextos de interdependência e Processos Sociais. Tal como não é igual o modo como o México e o Brasil desenvolvem suas ações com relação à escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Falar do público-alvo da Educação Especial, sua entrada e permanência no Ensino Superior em contextos latino-americanos, com foco no México e no Brasil, exige flexionar fatos históricos – sejam os elencados acima, ou quaisquer outros que minimamente contextualizem a sociedade ocidental no período em que nos dispomos a analisar (1996-2016) –, pois, o que é chamado de democratização e universalização da Educação, não pode ser encarado como um dado da natureza. Os modelos sociais onde as políticas são empregadas é que oferecem o tom da aplicabilidade. Pois:

*Movilizan intereses, sin duda, pero también ideas; por eso, en su análisis importa la economía e importa la cultura. Adjudican beneficios, pero al mismo tiempo arbitran valores. Son proceso y producto a la vez. Suelen estar expresadas en documentos, textos, aunque en ocasiones forman parte de constelaciones discursivas más amplias o ideologías. Siempre operan en situaciones de conflicto y competencia, aunque suele construirse consenso en torno suyo y, en condiciones de juego democrático, requieren una base de acuerdos que les confieran legitimidad (BRUNNER; VILLALOBOS, 2014, p. 41).*

Nessa prerrogativa é que se reafirma a ideia de que o “Estado” é algo em constante processo de manutenção e alterações na sua organicidade, nada está dado e acabado. E nas redes de interdependência estabelecidas por sujeitos – que por si só, são históricos –, é que se oferece um parecer possível da organicidade social.

Esses processos histórico-sociais, por mais que tragam em seu bojo as legislações, devem ser observados em seu conjunto, e está contido no âmbito das conquistadas – ainda não as necessárias –, por movimentos sociais em constante tensão com os Estados, tais como os movimentos estudantis, e a população civil (KENT, 2002).

Assim, para Lucio (2002), a democratização política de países como México e Brasil, que culminou na expansão do acesso ao Ensino Superior, significa que esses Estados se configuraram como,

*[...] protagonistas de primera línea de las transformaciones políticas y económicas que viene enfrentando América Latina en la década de los ochentas y en lo que va de los noventas. En lo político, la transición democrática de Argentina, Brasil y Chile implico nuevos marcos constitucionales, con el rediseño de las reglas de juego político-normativas (LUCIO, 2002, p. 165).*

Nesse debate, considerando a interdependência entre os países da América Latina e destes com o resto do mundo, emerge o interesse em analisar legislações que contribuíssem para a implementação de políticas voltadas para o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Por isso, se considera a pertinência do debate sobre



essa questão em meio à transição do século XX para o século XXI, focalizando o período de 1996 a 2016.

Esse foco deve ser entendido em sua dinâmica macro-social da América Latina frente ao mundo, levando em consideração o temor da expansão do Ensino Superior ser chamada de democratização, tendo em vista dados que serão debatidos à frente, mas que se pode adiantar que são dados que demonstram dúvidas sobre a intencionalidade dos Estados quando se pensa nas conquistas que a sociedade levou às tensões. Além do mais, a intencionalidade de Estados em reduzir investimentos em setores sociais são perceptíveis em pesquisas como as de Hosbsbawm (1995), onde:

Ao acabar o Breve Século XX, os governos e as ortodoxias ocidentais, concordavam que os custos da seguridade social e da previdência sociais públicas estava demasiado alto e tinha que ser reduzido, e a redução em massa de emprego nos até então mais estáveis setores de ocupações terciárias – emprego público, bancos e finanças, o tecnologicamente redundante trabalho de escritório de massa – tornou-se comum (HOBBSAWM, 1995, p. 551).

Em acordo com esse debate, Diaz (2016) ao refletir sobre o Ensino Superior em contexto latino-americano, destaca:

*[...] las prácticas institucionales como un escenario en el cual los grupos antagónicos pugnan por cargos o jerarquías que solo puede eliminarse si se fortalece la discusión de los términos equitativos de cooperación social entre personas informadas, racionales y con posesión de un sentido de justicia y del bien común capaces de tomar acuerdos. El equilibrio se logra si hay libertad, igualdad y recompensas que contribuyen al bien común (DIAZ, 2016, p. 68).*

Fazendo análise da realidade brasileira, Pereira (2008), afirma que no Brasil para pensar em política de cotas para o público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, é necessário aporte histórico à conquista por meio das cotas raciais. Nesse sentido:

*[...] as políticas de ações afirmativas para as pessoas com deficiências, através da reserva de vagas nas universidades, que vêm, aos poucos, sendo implantadas nas instituições de Ensino Superior, apresentam ênfase, na sua grande maioria, nas cotas raciais, seguidas da preferência para os que estudaram em escolas públicas, pessoas com deficiência e indígenas. Isso denota um movimento de reconfiguração de algumas instituições de Ensino Superior para a promoção do acesso dos grupos considerados minorias (PEREIRA, 2008, p. 33).*

Para alguns autores (CASTRO, 2011; CHAHINI, 2010; GUERREIRO, 2011; SANTOS, 2012; SOUZA, 2010), o processo de inclusão no Ensino Superior no Brasil, na prática, não representa uma ampla figuração de política pública nacional. Esse processo

configura-se mais como política localizada em algumas universidades, que promovem sistemas de cotas conforme preconizado na Lei 12.711/12. Na análise de Souza (2010):

[...] o sistema de cotas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul no período de 2002 a 2005. [...] a implantação do sistema de cotas para alunos com deficiência nessa Universidade se constitui em uma ação política de acesso e democratização da Educação Superior e está em consonância com os princípios Constitucionais, na garantia dos direitos das “Pessoas com Deficiências” (SOUZA, 2010, p. 31).

Necessário lembrar que as políticas de cotas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior não asseguram a sua permanência. Porém, há que se considerar que representam conquistas que o fluxo do Processo Social tem projetado. Tal como o ocorrido na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde:

[...] conjuntamente com as Unidades Acadêmicas, com o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e com movimentos sociais locais, discutiu e aprovou pela Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE, um Programa de Ação Afirmativa de Cotas para a Inclusão à Educação Superior de alunos negros, indígenas, deficientes e os de escolas públicas, a partir do Processo Seletivo Vestibular do ano de 2007 (Resolução nº 499 – CONSEPE, de 31 de outubro de 2006) (CHAHINI, 2010, p. 12).

O que é também discutido em Melo (2011), quando procede a um estudo de caso acerca de um estudante cego na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assim:

Verifica-se que Raul<sup>12</sup> é um aluno com índices de rendimento semelhantes à média ou média alta dos alunos da Licenciatura em Música [...]. Uma das especificidades, diz respeito ao fato de que Raul compõe um grupo de alunos que precisa trabalhar, quase sempre em horário noturno, para se sustentar e até mesmo terminar o curso (MELO, 2010, p. 60).

Essas são realidades que nos instigam a problematizar sobre a seguridade de direitos do público-alvo da Educação Especial em atingir todos os níveis de ensino, e a própria condição de permanência discente de modo geral, ao passo que esses direitos devem ser debatidos visualizando os problemas conjunturais da sociedade e do Estado, mediados pelo capital.

E nesse sentido, pensando por uma perspectiva voltada para a Educação Especial, vê-se que se inclina para as políticas afirmativas dos grupos explorados histórica e

---

<sup>12</sup> Nome fictício criado pelo autor da referida dissertação.

economicamente, e que após a instauração das políticas para este público, tensões foram suscitadas por outros grupos.

Essas tensões sociais, no caso brasileiro e da Educação Especial no Ensino Superior são frutos da expansão das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação (Ifes), por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto Presidencial nº. 6096, de 24 de abril de 2007), que de acordo com Santos (2012), não deu conta da melhoria de espaços físicos com acessibilidade, e menos ainda das mudanças curriculares, pedagógicas e técnicas para a inclusão e permanência do público-alvo da Educação Especial.

Além do mais, autores como Martins (2000), ao tratar do Ensino Superior da década de 1990, Chauí (2003), quando tratam da expansão do Ensino Superior no final do século XX, e Rodas (2012), ao analisar o direito à Educação Superior na América Latina, contribuem para o debate sobre alguns dos modelos adotados por diferentes Estados para gestar a Educação Superior.

Martins (2000) afirma que o modelo de universidade como está é um risco para a instituição pública, com currículos e cargas horárias que mais oneram, segundo o autor, a própria instituição do que amplia a sua condição de expansão que atenda às demandas da sociedade atual, e não da sociedade que funda as primeiras faculdades no Brasil<sup>13</sup>. Dessa forma:

O esgotamento do modelo único para todas as universidades federais tem acentuado a necessidade de se desenvolver uma reflexão mais geral, entre outros aspectos, sobre a autonomia dessas instituições para capacitá-las a definir melhor o seu verdadeiro perfil e a sua real vocação institucional. Certas instituições eventualmente poderiam privilegiar a formação a ser dispensada na graduação, outras concentrariam seus esforços na atividade de pesquisa em algumas áreas e/ou no conjunto de sua instituição, etc. O essencial é a autonomia possibilitar que as universidades sejam mais transparentes na formulação do seu projeto institucional e de seus reais objetivos (MARTINS, 2000, p. 45)

No caso da Chauí (2003), além da problemática organizacional e estrutural da universidade inclusive didático-pedagógicas, afirma que existe o problema da organização administrativa do Ensino Superior e do Estado e de como isso se arrasta ao longo das últimas décadas do século XX, com tendências do mesmo ocorrer pelo século XXI. Assim:

<sup>13</sup> No Brasil, a primeira faculdade é fundada na metade do século XIX. Ao passo que, no México, na metade do século XVI. O que demonstra uma das diversas diferenças quando postas em paralelo a colônia (Brasil), e o vice-reinado (México), quando da chegada dos europeus ao continente chamado hoje de América. Há, no caso do vice-reinado, maiores possibilidades de autonomia, em detrimento à maior dependência administrativa que o Brasil, quando colônia, tinha com relação a Portugal. De toda forma, em ambos os casos, exigiria maior análise da relação de interdependência entre os Estados colonizadores e suas “colônias”, tomando posse de um termo elisiano, a “sociogênese” (ELIAS, 2011), para pensar a História do Ensino Superior na América Latina. Algo que não é possível neste estudo.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (p. 7) – mas além disso, existe um lado do fluxo social descontente com este modelo de universidade? A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc [...] (CHAUÍ, 2003, p. 7-13).

E conclui, afirmando que é necessário “desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação” (CHAUÍ, 2003, p. 7-13).

Além do afirmado anteriormente, Santos (2012), quando trata que o REUNI não abria prerrogativas para alterações curriculares nas IES federais, o documento que o institui diz o contrário:

[...] prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968<sup>14</sup> (BRASIL, 2007, p. 7).

Tanto os apontamentos de Martins (2000), quanto os de Chauí (2003), demonstram a fragilidade dessa expansão, que ainda tem que ser debatida, não desconsiderada. Necessário lembrar que essa expansão faz parte do Processo Social em curso no Brasil. E, como já citado, mantém vínculo com o que tem sido feito na América Latina, e, no caso do México, Diaz (2016), demonstra essa mesma problemática, e acrescenta que:

*La justicia social se manifiesta por acciones específicas de inclusión y atención a quienes son diferentes y débiles dentro de su ciclo vital mediante su participación directa en la discusión de las bases de cooperación social y con la revisión de mecanismos que limiten su ingreso y permanencia en la educación superior. [...] La justicia social se manifiesta por acciones específicas de inclusión y atención a quienes son diferentes y débiles dentro de su ciclo vital mediante su participación directa en la discusión de las bases de cooperación social y con la revisión de mecanismos que limiten su ingreso y permanencia en la educación superior* (DIAZ, 2016, p. 69).

Esse pensamento de justiça social com vistas à democratização do Ensino Superior ainda é recente, tendo em vista números que serão analisados adiante que demonstrarão essa

---

<sup>14</sup> Reforma universitária implantada pelo governo ditatorial no Brasil, judicialmente vigente entre os anos de 1964 e 1985.

expansão mais incisiva no período histórico proposto nesse estudo. Ainda assim, há de se considerar que faz parte do Processo Social ao qual México e Brasil fazem parte, quando pensados na dinâmica do Processo Civilizador nos moldes do Ocidente.

Para tanto, Elias (1998b), diz que:

A humanidade está atualmente dividida em um grande número de nações-estados, enquanto seu *habitat* é uno e indivisível. Vários desses estados produzem em seu território mudanças de efeitos mais ou menos duradouros na natureza não-humana, algumas das quais afetam zonas globais, estando provavelmente destinadas a repercutir, cedo ou tarde, sobre toda a humanidade. Até agora não surgiu agenda central capaz e autoridade suficiente para inspecionar e controlar, no próprio interesse da humanidade, esse seu domínio caótico sobre a natureza não-humana, que, se não se pode expressar, pode, em muitos casos, revidar incontroladamente. O conhecimento que representa alto nível de alienação e congruência com a realidade e usado a serviço do conhecimento característico de alto envolvimento (ELIAS, 1998b, p. 43).

O que esse estudo observa é que há tentativas de manter o Processo Civilizador onde uma das ferramentas é a Educação Especial no Ensino Superior num sentido contrário ao da “descivilização” (ELIAS, 2006), sem isentar os problemas apontados por diversas pesquisas que indicam tais questões, mas levando em consideração as mudanças no tecido social que o processo de interdependência tem causado, seja no México, seja no Brasil, e em tantos outros Estados cujo sentido do Processo Civilizador em curso não cessa.

Dentre estes problemas, Schwartzman (1993), ao desenvolver uma análise sobre a trajetória histórica da universidade na América Latina, aponta que:

O problema para as universidades latino-americanas, no entanto, é a fraqueza das comunidades acadêmicas e a força de outros setores. À medida que as administrações se libertavam das oligarquias profissionais, muitas vezes eram vítimas dos sindicatos de estudantes, professores e trabalhadores. Em muitas universidades latino-americanas, agora as autoridades administrativas são eleitas por esses grupos, tornando os cargos administrativos por posições completamente políticas (Tradução nossa) (SCHWARTZMAN, 1993, p. 15).

Problemas que explicitam as tensões existentes nos jogos de poder na universidade. Que longe está de se destoar de outras relações humanas, ainda mais em processo de mudança, como as que ocorreram entre o final do século XX e início do século XXI.

Mesmo com os avanços na expansão do acesso à escolarização em seus vários níveis, percebemos que:

[...] o alcance educacional médio aumentou de maneira significativa no Brasil e no México, mas a dispersão do alcance educacional também se elevou, o que pode ter como consequência um crescimento da desigualdade no acesso a níveis

subsequentes de escolaridade. Pesquisas recentes mostram que a conclusão do ensino médio e a entrada no Ensino Superior [...], formam um gargalo no sistema educacional brasileiro, que conseguiu reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais nos níveis mais básicos, mas ainda com desigualdades persistentes nos níveis mais avançados de ensino (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012, p. 280).

Necessário pontuar também que internamente os países apresentam gradientes<sup>15</sup> de exclusão, onde processos seletivos se apresentam constantes quando pensados no contexto latino-americano (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005).

Por estes princípios, reporta-se ao documento que institui o REUNI, onde é possível encontrar no parágrafo 2º a necessidade de reformular os currículos mediante itinerários formativos e redução da evasão por meio de processos de ensino-aprendizagem com atualização das metodologias visando a inclusão e democratização do saber historicamente construído pela ciência acadêmica.

Estes pressupostos provocam tensões para indagar sobre como as IES federais submeteram projetos de adesão ao REUNI, e se estes ao serem aprovados direcionaram somente para reestruturação física, deixando de lado prerrogativas que necessariamente não dependiam de recursos financeiros para a implantação.

Mudanças de atitude docentes que não se prestam a sair da “zona de conforto”<sup>16</sup> das metodologias do trabalho docente, com vistas não a contribuir com a democratização do Ensino Superior, mas a compreender que existem outras formas de aprender se não a de quem se encontra numa posição estabelecida.

De toda forma, categorias como as de estabelecidos e *outsiders* “se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência [...]” (ELIAS, 2000, p. 8).

O conhecimento científico, quando restrito em núcleos excludentes acaba por exercer comportamentos socialmente comuns quando observados em paralelo com outras organizações sociais no Processo Civilizador. Assim:

---

<sup>15</sup> Por “gradiente” entendemos como o estabelecimento do grau, ou nível de formalidade-informalidade que diferentes sociedade estabelecem em suas regras gerais comportamentais de inclusão-exclusão em grupos em diversos níveis estabelecidos em sociedade, e dessa para com o Estado (ELIAS, 1997).

<sup>16</sup> Por “zona de conforto” entendemos aqui como um posicionamento em que acreditamos compor parte do pré-conceito construído historicamente acerca do público-alvo da Educação Especial, e no caso da literatura apresentada, diretamente vinculado às práticas de docentes do Ensino Superior, e continuam com práticas homogeneizantes para o trato do processo de ensino-aprendizagem, pensando unicamente em sujeitos que não apresentam qualquer deficiência.

O medo de que se possa magicamente privá-los de sua liberdade, pela simples afirmação, pelo simples enfrentamento do fato de que as configurações de indivíduos podem ter um poder coercitivo sobre os indivíduos que as formam, é um dos principais fatores que impedem os seres humanos de reduzir essa força coercitiva, pois somente compreendendo melhor sua natureza é que poderemos ter esperança de adquirir algum controle sobre ela (ELIAS, 2000, p. 186).

Logo, as políticas de inclusão e permanência na universidade, em estudos como os de Chahini (2010), Benevides (2011), Melo (2011) e Nogueira (2012), constantemente relatam questões que direcionam para a implantação de políticas públicas que além dos investimentos financeiros para alterações técnicas e fisicamente estruturais, dependem da forma com a qual se pensam as metodologias de ensino e de avaliação<sup>17</sup>.

Benevides (2011) se utiliza do termo “avaliação inclusiva” para tratar desta questão, e aponta que “a avaliação inclusiva deve ser formativa, diagnóstica, contextualizada, adequando-se ao currículo escolar e, ao mesmo tempo, ao perfil de aprendizagem de cada [...]” (BENEVIDES, 2011, p. 70) estudante, com vínculo ao público-alvo da Educação Especial, para que as oportunidades sejam equiparadas às de estudantes que não são do público-alvo.

Para tentar suprimir esta demanda, desde 2005 deu início no Brasil o Programa Incluir, regulamentado pelo Decreto nº 5.296/2004, que por meio de investimentos financeiros abre a prerrogativa além das adequações nos espaços físicos das universidades federais, e em 2007 permite a criação dos Núcleos de Acessibilidade, com ideal de promover assistência para estudantes do público-alvo da Educação Especial, bem como o corpo técnico e docente.

O edital do Incluir em 2008 proíbe a utilização dos recursos para atividades de ensino, pesquisa e extensão, e prioriza a superação de barreiras arquitetônicas, de comunicação e de acesso tecnológico nas Instituições Federais de Ensino (Ifes), tal como afirmam Souza (2010) e Santos (2012).

Em tópico específico do presente relatório de pesquisa, serão apresentados recortes sobre as legislações e políticas públicas do México e do Brasil, no que se refere à Educação Especial, cujo foco fora direcionado para um levantamento histórico-documental sobre a escolarização no Ensino Superior, e nos debruçaremos melhor acerca do Incluir.

Também, acreditamos que seja necessário na revisão da literatura que segue, ponderações como as de Diaz (2016), quando trata do “*Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND)*”, e o “*Plan Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE)*”, em que identifica problemáticas sobre a análise que estes documentos fazem do Ensino Superior. Para maior

---

<sup>17</sup> Importante frisar que não se exclui a ideia de que não sociedade do capital, não se faz Educação sem investimento financeiro.

precisão no que o referido autor discute, é possível dizer que estes documentos sequer abordam o Ensino Superior. Dessa forma:

*De hecho, sólo es visible en los niveles básico y medio superior, en los cuales se enuncian los problemas de acceso (PSE, 2013, p. 29-30), abandono escolar (PSE, 2013, p. 29-30) y la desigualdad educativa (PSE, 2013, p. 30) [...]. El vacío en el diagnóstico de lo que sucede en la ES, impresiona. Parece que el gobierno se desentiende de su responsabilidad al no evidenciar con claridad los problemas, no elaborar una estrategia de intervención o limitarla a otros niveles educativos y con medidas como el aumento de becas. Algo que se hace desde 20 años sin resultados efectivos. Puede afirmarse que las líneas de acción planteadas son insuficientes para resolver los problemas y se muestra una falta de capacidad para generar indicadores que lleven a evaluaciones verídicas las metas trazadas (DÍAZ, 2016, p. 76).*

Neste sentido, pensar o REUNI e o Incluir, no Brasil, bem como, o PND e o PSE, no México, é observar que no Processo Civilizador as políticas de ações afirmativas se constituem como parte do que conecta esses dois Estados em similaridades com outras nações que vêm refletindo sobre a universalização da Educação.

Dentre as questões que precisam ser olhadas com cautela nesses Processos Sociais, estão àqueles relacionados também à forma com a qual o modo de produção capitalista utiliza dessa ferramenta, seja para vender um serviço público seja para explorar a mão de obra do público-alvo da Educação Especial formado pelas IES.

Ainda que políticas postas de maneira comparada, como este estudo se propõe a fazer, estamos longe de afirmar julgamentos de valor como “bom ou mal”, “melhor ou pior”, dentre outros pré-julgamentos carregados de senso comum (TROJAN; SANCHEZ, 2009). Prevê, no entanto, tanger<sup>18</sup> para a:

[...] pertinência desse estudo comparado internacional no campo da Educação Especial vincula-se ao fato de que Brasil e México são países federalistas que experimentam uma oscilação histórica entre centralização e descentralização, marcada pela relação (ou contínuo) público e privado na organização dos seus sistemas de ensino. Nas últimas décadas, esses países vêm enfrentando o desafio de construir um sistema de educação federal de abrangência nacional que se articule e preserve as unidades locais (SAVIANI, 2011; ROCHA, 2011). No enfrentamento desse desafio, não podemos perder de vista que o processo de efetiva universalização da educação escolar implementado nas últimas décadas do século XX, em pleno movimento de redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais, reverbera a necessidade, cada vez mais evidente, de equacionar a relação qualidade e quantidade da escola universalizada no Brasil e no México (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 506-7).

<sup>18</sup> Entendemos nesse estudo que a lógica tangencial se aplica quando pensamos em uma relação entre indivíduos, sociedade e Estado que vai depender do ângulo considerado, onde essas relações estabelecem relações para além de relações cartesianas exclusivamente lineares.



Deve-se lembrar ainda que:

[...] assim como palavras que surgem em algum grupo mais estreito, tais como família, seita, classe escolar, ou associação [...], assumem forma na base de experiências comuns. Crescem e mudam com o grupo do qual são expressão. Situação e história do grupo refletem-se nelas. E permanecem incolores, nunca se tornam plenamente vivas para aqueles que não compartilham tais experiências, que não falam a partir da mesma tradição e da mesma situação (ELIAS, 2011, p. 25).

Logo, comparar federações obriga que uma pesquisa se disponha a respeitar as diferenças históricas de cada Processo Social, que assumem sentidos díspares e comuns ao passo que no ato investigativo, a pesquisa se demonstre aberta a tais percepções, inclusive das oscilações das conquistas e perdas de direitos sociais que marcam os Processos Civilizadores dos territórios latinos, historicamente colonizados, escravizados e pilhados pela Europa.

Vai-se, então construindo não as possibilidades que um trabalho possa aparentar pretender de degradação qualquer que seja dos comparados. Mas sim, alinhavando e elencando características histórico-sociais dos respectivos Processos Sociais e suas relações de tensões, que surgem no bojo das relações de interdependência entre indivíduos, sociedade e Estado.

Tais afirmativas por perceber que pesquisas como as de Souza (2010), Provin (2011), Guerreiro (2011) Santos (2012) e Ferreira (2012), apontam para a expansão não só das IES públicas, como também das privadas, que utilizam a Educação como uma mercadoria, e assim como a pública, possuem uma série de violações aos direitos do público-alvo da Educação Especial, mas lançam mão da ideia de inclusão como estratégia de *marketing* no intuito de atrair mais estudantes, que sob a ótica do capital, assumem figurações clientelistas.

Isso se reflete tanto no México, quanto no Brasil e América Latina e Caribe, como trata Amadio (2008), ao comparar a legislação voltada para a escolarização do público-alvo da Educação Especial, da Educação Infantil ao Ensino Superior, em países como os já citados.

Também se aplica ao Chile (Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad de 1994), El Salvador (Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 2000), Guatemala (Ley de Educación Especial para las personas con capacidades especiales, 2007), Honduras (Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad de 2005), Perú (Ley General de Personas con Discapacidad de 2012), Costa Rica (Ley de Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de 1996), Nicaragua (Ley de Prevención, Rehabilitación y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1995) , Panamá (Ley de Equiparación de Oportunidades

para las Personas con Discapacidad de 1999) e Ecuador (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006) (AMADIO, 2008).

Provin (2011), por exemplo, ao analisar as políticas públicas de financiamento estudantil de incentivo federal nas IES particulares no Brasil, investiga os *sites* de 13 instituições ditas comunitárias no Rio Grande do Sul e que se utilizam do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (FIES) como forma de atrair um maior número de estudantes, inclusive do público-alvo da Educação Especial, e afirma que:

[...] os conceitos de inclusão mais encontrados foi o de inclusão social [...], e a inclusão de pessoas com deficiência [...]. Quando algumas universidades se narram como “inclusivas”, isso não quer dizer que, de fato, estejam aptas a atender a todos. [...] é possível compreender que expor as informações referentes ao acesso em suas páginas iniciais, também pode ser uma estratégia de *marketing*, já que se trata de uma maneira de captar rapidamente seus possíveis clientes com a exposição das facilidades de acesso ao Ensino Superior (PROVIN, 2011, p. 139).

Tal afirmação traz indagações como o fato das políticas de Educação Especial nestas IES se fazem efetivamente, ou se elas são inexistentes e se misturam de maneira geral às políticas de inclusão social, mas, apesar de reduzirem as desigualdades, somente as políticas de assistência financeira asseguram o ingresso, a permanência e a conclusão de seus cursos de graduação e pós-graduação. Isso é perceptível quando as relações atitudinais do corpo técnico e docente são excludentes, não respeitando particulares do público-alvo da Educação Especial.

As dificuldades de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial nas IES públicas também são contraditórias frente ao que se tem instituído junto aos organismos internacionais e nacionais acerca da política de inclusão destes sujeitos não só no Ensino Superior, mas na esfera social de forma cada vez mais independente de locomoção e comunicação.

Processos de inclusão que serão passíveis de visualizar com maior precisão no capítulo destinado às entrevistas junto a estudantes da *Universidad Veracruzana*, do campus na cidade de Xalapa (Veracruz – México), e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no campus Goiabeiras, na cidade de Vitória (Espírito Santo – Brasil).

Também, por mais que a Educação Básica não seja o nível de ensino que esteja em foco nesse estudo, entende-se como necessário um diálogo ainda que tímido, sobre algumas questões que são trabalhadas por Azevedo (2012), Cabral (2013), Chahini (2010), Guerreiro

(2011) e Nascimento (2011), por abordarem temas como a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

Este é um dos fatores preponderantes para que estudantes público-alvo da Educação Especial sejam escolarizados em melhores condições de acesso ao conhecimento historicamente construído cientificamente, o que acaba por contribuir para o ingresso e permanência no Ensino Superior (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005).

Sobre esta questão, Nascimento (2011) afirma que na transição da Educação Básica para a Superior, a pessoa vinculada ao público-alvo da Educação Especial possui maiores possibilidades de equiparar-se academicamente com estudantes que não precisam do AEE, quando recebem tal apoio.

Além do mais, Azevedo (2012) pontua que estudantes vinculadas/os ao público-alvo da Educação Especial que “recebem apoio de suporte pedagógico especializado no Ensino Médio, tiveram mais facilidade para entrar no Ensino Superior e que os discentes que utilizaram o NEDESP<sup>19</sup> desenvolvem mais desenvoltura suas atividades curriculares” (AZEVEDO, 2012, p. 20).

Necessário lembrar que não há aqui a defesa para facilitar o acesso de estudantes do público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior, mas de efetivar políticas educacionais que corrijam metodologias de seleção para o seu ingresso e permanência, de modo que lhes sejam permitidas condições equitativas frente àquelas pessoas que não dependem de processos de adaptação do meio, tendo em vista que compõem um grupo estabelecido ao longo do desenvolvimento da civilização ocidental, com padrões construídos de acordo com a maioria, que aparentemente não possui deficiências intelectuais e/ou físicas.

Políticas essas, previstas em contexto de Estados latino-americanos e caribenhos, mas que encontram dificuldades para a efetivação, uma vez que:

É possível [...] distinguir diversos tipos de dominação, de acordo com a orientação da pressão que os diversos grupos de um campo exercem uns sobre os outros, segundo as modalidades e intensidades de dependência relativa de todos os homens e grupos que formam a estrutura de dominação [...]. Toda forma de dominação é resultado de uma luta social, é a consolidação do modo de distribuição do poder que resulta dessa luta (ELIAS, 2001, p. 134 e 160).

Por essa pesquisa se dar em uma sociedade cuja maioria da população é ouvinte, enxerga, não possui dificuldades físicas de locomoção, não apresenta – “visivelmente” – transtornos psíquicos condenáveis por convenções sociais, bem como outras necessidades

---

<sup>19</sup> Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal da Paraíba.

especiais que tenderiam para a massificação de AEE na Educação, além do mundo no entorno, a sociedade se constituiu por imposição cultural de espaços e ações que dificultam uma suposta efetivação da relação que a pessoa do público-alvo possa estabelecer com o mundo.

Essa é uma concepção recente e, assim como as tecnologias materiais e da Informação, que contribuem para um mundo com maior acessibilidade, são tão novas quanto as tecnologias intelectuais que estudam estas questões estruturais da organização social, inclusive para a própria universidade.

Afirma-se que são novas quando se pensados nesses desafios como a expansão das IES e do número de estudantes público-alvo no Ensino Superior. Mas, se pensados do ponto de vista que a História permite, um longo percurso do Processo Civilizador, entre guerras, caridades, segregações, para que houvesse o reconhecimento – ainda não satisfatório –, que se tem hoje.

Esse quadro é uma conquista por si, histórica marcada por lutas entre grupos antagônicos, e compõe um Processo Civilizador que precisa continuar (ELIAS, 1993; 2008), como uma das formas da reafirmação do rompimento com a “primeira natureza humana”, e, assim passando a assumir que ao longo da formação da civilização ocidental.

Constituíram-se as “coações baseadas na natureza animal dos seres humanos e, em particular, da natureza de seus impulsos, cumpre distinguir um segundo tipo de coação individual, a qual designamos através de conceitos tais como o de ‘autocontrole’ (*Selbstkontrollé*)” (ELIAS, 1997, 43).

Elias (1993), com relação a compreensão que cada sociedade estabelece em seus próprios tempos e espaços, quando trata do Processo Civilizador enquanto contínuo da formação histórica na condição de seres humanos, afirma que “só obtemos uma melhor compreensão das mudanças de condutas e sentimentos numa direção civilizadora, portanto, se nos tornamos conscientes nas mudanças nas estruturas [...] (ELIAS, 1993, p. 269).

Ao mesmo tempo, se fala de mudanças que possuem alguma programação (como o caso das legislações e políticas públicas), mas que por vezes também ocorrem mediante a dinâmica social de interdependência que determinada figuração social assume.

Assim, quando se tem um mundo construído por pessoas que não possuem deficiências visíveis, que apresentam similaridades entre estas e que por isso na balança de poder e no equilíbrio das tensões, tendem a ser o grupo estabelecido, que mesmo ocupando a figuração na condição de estabelecido, não é imutável, assim como fala lembra Elias (2001):

Na análise das figurações, os indivíduos singulares são apresentados da maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais diversos tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências. Mesmo os grandes homens, no sentido de juízos de valor de ordem especificamente sociológica, mesmo os homens mais poderosos têm sua posição como membros nessa cadeia de interdependência (ELIAS, 2001, p. 51).

Algo similar ocorre no processo de permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Chahini (2010) e Melo (2011), recordam da necessidade de currículos reformulados, sem excluir conhecimentos científicos construídos pela sociedade e fundamentais para a continuidade do Processo Civilizador científico.

Mas, alertam para a reflexão de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas IES, que estejam vinculados à contemporaneidade, com demandas próprias para a mudança de questões políticas dos currículos.

Da mesma forma que Chahini (2010) e Melo (2010) caminham neste debate, Costa Junior (2015) trata dessa mudança social nas estruturas das relações de interdependência nas IES, e reforça que a entrada de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior afeta colegas e docentes, tendo em vista as dinâmicas sócio-culturais construídas historicamente, que estão em constante modelagem do tipo de sociedade que se tem concebido.

Costa Junior (2015) aborda as figurações em uma turma de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), quando em sua pesquisa analisa as tensões que suscitam da entrada e permanência de uma estudante surda na turma analisada. Para ele:

Elias (2011, p. 114-115) afirma: “[...] A língua é uma das manifestações mais acessíveis do que consideramos como caráter nacional [...] esse caráter peculiar e típico é refinado em contato com certas formações sociais”. Dessa maneira, entendemos que, com o acesso da estudante surda na turma de Pedagogia da UFES, os estudantes ouvintes vivenciaram certo redimensionamento de tensões na rede de interdependência da turma. [...], nessa figuração específica, podemos perceber argumentos que podem ser apresentados para a escolha da língua que deverá ser utilizada em determinados momentos no espaço universitário (COSTA JUNIOR, 2015, p. 73).

Tal análise configura um universo que se percebe plural. As tensões dos encontros com as diferenças influenciam nas perspectivas com as quais os sujeitos envolvidos estabelecem relações interdependentes.

Essa interdependência acaba por se situar no campo das figurações que indivíduos formam, assim, “figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por

diferentes indivíduos por bastante tempo, e isso faz com que figurações pareçam ter um tipo de ‘existência’ fora dos indivíduos” (ELIAS, 2001, p. 51).

Quando da entrada da estudante surda em um grupo acostumado em seu Processo Civilizador educativo, em sua maioria, a conviver entre ouvintes, percebe-se que ocorrem novas formas de organização social.

Todavia, tendo em vista que por se tratar de uma turma de Licenciatura em Pedagogia, as pessoas que dali concluírem o curso, mesmo sendo ouvintes encontrarão nas turmas em que trabalharão, justamente esta pluralidade “nova” para a universidade.

Neste sentido que se tem feito aqui o esforço em pensar Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, uma vez que esse exercício leva a reflexões de como estes processos civilizadores, com recortes da teoria eliasiana, contribuem para uma análise do direito à universalização da Educação.

Onde também se encontram pontos similares do Processo Civilizador da sociedade ocidental caminha para figurações diversas que se pode até imaginar como serão, como é o caso do trato com futuras/os Pedagogas/os que também encontrarão pessoas surdas, cegas, com deficiência física e/ou intelectual, etc.

A convivência com a estudante cega, ao passo que retira colegas de classe da zona de conforto do modo de comunicação oral, exige apropriação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estabelecer diálogos de aprendizado num sistema de interdependência entre seus pares e entre estudantes e docentes, tal como aponta Costa Junior (2015) e pode ser reforçado por estudos como o de Nogueira (2012).

Outra questão de cunho pedagógico, é a da permanência do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior se localiza nas constantes reclamações dos corpos docente e discente no que se refere à formação continuada docente, com vistas a atender este público.

Nesse sentido, Azevedo (2012), Benevides (2011), Castro (2011), Chahini (2010) e Melo (2011), destacam a importância que docentes que participaram de suas pesquisas, atribuem à formação continuada a importância para lidar com o público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior (JUÁREZ; PANTALEÃO; CÉLIO SOBRINHO; HORA; BAZILATTO, 2016). Todavia, conforme será apontado em entrevistas adiante, quando as IES promovem cursos de formação continuada, a frequência é mínima.

Estas mesmas pesquisas caminham no sentido de que é preciso avaliar a formação docente que lida com o Ensino Superior, bem como, da sua própria formação inicial que não previa esta realidade.

Ao mesmo tempo, quando se mantém processos avaliativos inflexíveis as realidades sociais às quais se está inserido, acredita-se que seja uma forma de julgar valores, atribuindo a determinados tipos de sujeitos um perfil pré-concebido de não conseguir atingir determinado patamar de conhecimento.

Sujeitos estabelecidos se utilizam de estratos de poder para perpetuar métodos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem, que envolvem também a avaliação (ALMEIDA; QUEDAS; LEÓN; SAETA, 2014).

Docentes que fogem da percepção das mudanças estruturais da sociedade nos provocam à seguinte indagação:

[...] como e porque, no curso das transformações gerais da sociedade, que ocorrem em longos períodos de tempo e em determinada direção – e para as quais foi adotado o termo “desenvolvimento” –, a efetividade do comportamento e experiência humanos, o controle das emoções individuais por limitações externas e internas, e, neste sentido, a estrutura de todas as formas de expressão, são alterados em uma direção particular? (ELIAS, 2011, p. 207).

E neste sentido, esta é mais uma das problemáticas que emanam do processo de pesquisa, haja vista que a tentativa de universalização da Educação, também contemplou dentre vários grupos excluídos historicamente no México, Brasil e em outros países, a ampliação do direito do acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Com estas transformações gerais da sociedade, ocorridas num processo de longa duração histórica, e remonta a ideia de Educação que se tem até então, comportamentos segregacionistas e individuais numa direção particular de ramos do corpo docente das IES estudadas nos trabalhos citados, tange para as atitudes humanas que são corroboradas pelos sujeitos de maneira individual, na sua condição de raciocínio humano.

Como, deve ser analisada pelo campo das figurações ocupadas em momentos distintos, como, por exemplo, a não formação para lidar com o público-alvo da Educação Especial. Elias (2011) afirma que nestes casos:

São óbvios os juízos de valor [...], embora sejam menos óbvios os fatos a que se referem. Isto acontece porque os estudos empíricos de transformações a longo prazo de estruturas de personalidade, e em especial de controle das emoções, dão origem a grandes dificuldades no estágio atual das pesquisas [...]. Encontramos processos de prazo relativamente curto e, em geral, problemas relativos a um dado estado da sociedade (ELIAS, 2011, p. 207).

Quando ocorrem as tensões de afirmar no início do texto a problemática em um assunto tão recente para a Educação como o é a Educação Especial no Ensino Superior, e mais ainda para o próprio Processo Social da Educação, justamente pela nossa limitação de entender diversos fatos que estão em processo – de longa duração, por se tratar da Educação como direito –, mas ainda pouco estudado pela ciência, quando equiparado com outros objetos de estudo, já analisados ao longo de milênios.

Acredita-se que outros fatos dificultam a efetivação das políticas públicas de inclusão e permanência do público-alvo da Educação Especial nas IES, que se vinculam às problemáticas políticas macro-sociais, mas também se localizam nas práticas didáticas no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Todavia, é também em outros direcionamentos dos quais se pode até posicionar em conjunto ao lado destes elencados, com a concretude das limitações de pesquisa. Porém, que ajudam a emergir tantos outros possíveis caminhos na continuidade de investigações que permitam compreender melhor esta realidade no Processo Social da Educação Especial.

Para continuar um estudo sobre o Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, manter o foco na sociedade contemporânea e que esta se encontra numa teia de complexidade que conduz a obrigatoriedade da reflexão sobre a interdependência a qual está submetida, e que compõe parte do Processo Civilizador trabalhado ao longo desse texto.

Essa contemporaneidade, que se baseia na herança histórica que a concebe, está permeada da pluralidade que nos compõe e que compomos, onde:

“Tempo” e “espaço” são símbolos conceituais de tipos específicos de atividades sociais e institucionais. Eles possibilitam uma orientação com referência às posições, ou aos intervalos entre essas posições, ocupadas pelos acontecimentos, seja qual for a sua natureza, tanto em relação uns aos outros, no interior de uma única e mesma sequência, quanto em relação a posições homólogas, dentro de outra sequência, tomada como estaca de medida (ELIAS, 1998a, p. 80).

Com isso, observamos a participação institucional nas políticas educacionais, e de como, ao longo dos diferentes tempos e espaços a Educação Especial foi pensada também pelo viés técnico na aplicação de políticas que colaboram para a inclusão e permanência destes sujeitos nas IES.

Ora, Benevides (2011), Guerreiro (2011) e Ferreira (2012), abordam em seus textos a importância das parcerias entre espaços diferentes nas universidades estudadas, e que estas se constituíram como peça fundamental para a compreensão que se tem nas IES de acessibilidade ao tratar do caso da Universidade Federal do Ceará (UFC). Quando esta



parceria não ocorre, processos de ensino-aprendizagem são prejudicados, tal como Benevides (2011) narra:

Os coordenadores revelam não conhecer e/ou não lidar diretamente com as dificuldades relacionadas à avaliação de aprendizagem do aluno. No discurso dos entrevistados C1, C2, C3, C4, C5 e C7, as coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação aparecem como órgãos burocráticos, não tratando nem discutindo assuntos referentes à aprendizagem dos alunos (BENEVIDES, 2011, p. 133).

Esta citação de forma distante a de afirmar aqui que deva ter qualquer controle da coordenação sobre o corpo docente. Trata-se da ideia de parceria, de modo como coordenação e corpo docente possam aprimorar técnicas que colaborem com outras formas de aprendizagem, com outros tempos neste espaço formativo que é o Ensino Superior.

Diferente do que apresenta Guerreiro (2011), ao tratar de como as indagações acerca dos problemas relacionados à Educação Especial, que se situavam na Educação Básica, e hoje desafiam o Ensino Superior, tal como observa na UFSCar. A autora aponta ainda para a importância das IES promoverem instrumentos de avaliação que mensurem o nível de satisfação do público atendido, invariável de ser instituição pública ou privada, como também apontado por Moreira, Ansay e Fernandes (2016).

Essas parcerias tendem para setores diversos nas IES, como no caso das bibliotecas, quando essas possuem atendimento específico para o público-alvo da Educação Especial, o que tende a contribuir em seus processos formativos.

A esse respeito, trabalhos como os de Azevedo (2012), Ferreira (2012), Melo (2011), e fundamentalmente o de Menegatti (2012), ao problematizar questões como a acessibilidade de pessoas cegas e com baixa visão em três bibliotecas das IES públicas da cidade de Florianópolis (SC), bem como Márquez-Ramírez (2015), quando trata de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior mexicano, aponta que:

*[...] la integración de personas con diversidad funcional a la educación superior actualmente representa un reto en México. La existencia de un marco legal nacional e internacional, cuya efectividad está sujeta a disposiciones de las instituciones de educación superior (IES), en el marco de su autonomía, dicta que las instituciones pueden decidir sobre la inclusión o excepción de una persona con discapacidad* (Márquez-Ramírez, 2015, p. 142)

Menegatti (2012) em seu estudo aponta que apesar dele ter iniciado com o viés do acesso por pessoas cegas, ao longo do trabalho foram observados diversos outros problemas de acessibilidade dessas bibliotecas, sendo que apenas uma apresentou condições adequadas

para o público-alvo da Educação Especial ter acesso com relativa independência aos espaços e às pesquisas.

No que se refere ainda as políticas de permanência de pessoas do público-alvo da Educação Especial também esbarra em questões financeiras, tendo em vista que as condições materiais de existência colaboram ou impedem este processo.

De acordo com Santos (2012), cerca de 60% das/os estudantes com deficiência física que frequentam a Universidade Federal do Sergipe (UFS), têm carro próprio, as famílias são compostas por pessoas cuja condição financeira está acima dos 4 salários mínimos *per capita*, e pai e/ou mãe possuem Ensino Superior completo, o que caracteriza outra figuração existencial.

Diante do exposto, conquistas de direitos, mesmo sob condições adversas, fazem parte do Processo Social de ingresso e permanência do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, mas que não isenta as condições materiais de existência e os desafios financeiros que estudantes pobres enfrentam para se manter no Ensino Superior tal como aponta Zago (2006) e Machado e Pan (2014).

Por se inserir no Processo Civilizador ocidental, e, especificamente, com as peculiaridades latino-americanas, a nossa sociedade apresenta questões debatidas numa perspectiva eliasiana, e podemos observar este movimento histórico do público-alvo como parte de um Processo Civilizador numa balança de tensões, de conquistas e/ou de perdas. Vai depender das óticas escolhidas e de como serão tratadas, a depender dos sujeitos que lidam com estas.

#### **4 – ESTUDO HISTÓRICO-DOCUMENTAL<sup>20</sup>: O QUE LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS ENTRE 1996 E 2016 TÊM A DIZER?**

O processo de produção de uma escrita dos Processos Sociais se constitui por fontes diversas, pelas quais os sujeitos que trabalham no campo buscam organizar por determinados padrões, uma sequência de fatos com os quais seja possível a análise da existência humana e suas atividades de interdependência, bem como, os impactos das ações sobre a natureza, contribuindo para decifrar o mundo conforme as representações individuais e sociais atribuídas aos símbolos constituídos por um determinado grupo.

Para tal, um estudo documental contribui como uma das ferramentas pelas quais se pode lançar mão, de modo que decifrar, também ocorra com as suas variáveis, assumindo a posição de que há um movimento também no processo de escrita da história.

Por ser sempre reescrita, a forma com a qual isso ocorre, vai depender das influências e dos modelos sociais em que o historiador se encontra, e, neste sentido “a experiência histórica também ensinou aos historiadores que ninguém jamais parece aprender com ela. No entanto, temos que continuar tentando” (HOBSBAWM, 1998, p. 47), esteja o registro sendo feito a respeito de um tempo distante ao que se encontra o historiador, esteja esse em seu momento vivido.

A afirmação de Hobsbawm (1998), de que, na condição de historiador, se deve continuar tentando aprender com a experiência histórica, se insere no âmbito das reconfigurações em tempo e espaço que cada sociedade assume, causando alterações nas formas de agir e de pensar, estando a História como uma das contribuições para tal.

Assim, “a história está sempre sendo reescrita porque a maneira como o pesquisador vê o nexo das particularidades documentadas obedece à atitude que ele assume com relação às polêmicas extracientíficas da sua época” (ELIAS, 2001, p. 58).

---

<sup>20</sup> As legislações e políticas públicas analisadas nesse estudo são aquelas que ainda se encontram vigentes. Todavia, devemos notar que elas ultrapassam os ditames da hierarquia temporal de controle do Estado, e antecedem também o recorte desse estudo (1996-2016), onde podemos citar a Constituição do México, que data do ano de 1917, enquanto a do Brasil que provem do ano de 1988. Em ambos os casos sofreram alterações de acordo com as concepções que cada sociedade assumiu ao longo do tempo, e das atribuições que cada Estado também assumiu. Por motivos como esses concordamos com Elias (2006), quando este afirma que “presente e futuro são, nesse sentido, não menos ‘históricos’ do que o passado, e o passado não é menos o passado de sociedades estruturadas do que o presente” (ELIAS, 2006, p. 212). Logo, trabalhar com algo novo para a Academia, como a Educação Especial no Ensino Superior, tomando por base as legislações e políticas públicas, implica pensar a história de Educação num fluxo contínuo de longa duração, em que invariavelmente de se pretender estudar um período entre 1996 e 2016, não exclui a visualização que estamos tratando dos desdobramentos do que fora construído em períodos onde sequer imaginávamos a universalidade e a laicidade da Educação, como o temos no presente – ainda que entre entraves diversos –, e que podem sofrer alterações no futuro. Nos resta a humilde tarefa de contribuir para com os registros, para que num futuro, se outras/os historiadoras/es permitirem, esse estudo comparado seja considerado como parte da história da Educação.

O interesse que aqui se desdobra sobre a produção documental, fazendo com que nos inclinemos para o público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, tende a assumir então o posicionamento de saber que, apesar de o que segue basear em documentos, mais especificamente, legislações e políticas públicas, essas não são as únicas fontes da História, e que serão apresentadas reflexões possíveis no contexto da escrita da História da Educação neste tempo histórico.

Ao mesmo tempo, por ser o público-alvo da Educação Especial uma figuração nova no Ensino Superior, quando pensado no asseguramento de direito à escolarização em todos os níveis, acreditamos que as novas compreensões do Processo Civilizador no México e no Brasil, permitem que consigamos visualizar com a amplitude da História, os trajetos pelos quais esses Estados se organizaram/organizam.

Ao fazer um levantamento histórico-documental sobre as legislações e políticas públicas para a escolarização no Ensino Superior do público-alvo da Educação Especial, no México e no Brasil, acreditamos que venha a contribuir para uma reflexão sobre como tem sido essa fase do Processo Civilizador ocidental em contexto latino-americano.

Com essas intenções, serão propostas análises de legislações e políticas públicas “que têm por objetivo de entender alunos com necessidades educacionais especiais em sua rede de ensino”, de modo que o detalhamento de “alguns aspectos relativos ao uso de documentos legais e de outras naturezas, uma das possíveis fontes de onde se podem extrair dados para investigar políticas públicas educacionais” (PRIETO, 2006, p. 41).

Quando se analisa documentos, deve-se ter cautela para não reproduzir discursos de manutenção de poder, haja vista que a burocratização em que se encontram países federalistas – como o México e o Brasil –, tendem a tratar leis como imutáveis e ingessadas, e que só não pressionam mais a opressão, dadas as tensões provocadas por sujeitos e grupos sobre o Estado.

De acordo com Hobsbawm (2013):

A primeira coisa que me chama a atenção, olhando para trás, é que o interesse real desses documentos não está naquilo que de fato propõem. Na maioria dos casos, isso tende a ser óbvio, banal mesmo — e grandes aterros sanitários poderiam ser enchidos até o limite de sua capacidade com esse tipo de material, que, de qualquer forma, está condenado a rápida obsolescência (HOBSBAWM, 2013, p. 22).

Tal pensamento vai de encontro ao que defende Elias (1993; 1998a; 2001; 2006; 2011), que as estruturas sociais, ao passo que elas se modificam, modificam também a forma como cada sociedade se entende, fazendo com que as relações de equilíbrio das tensões

promovam processos de transformação entre as relações de interdependência que se estabelecem na configuração de indivíduo, sociedade e Estado.

Essa afirmativa ficou evidente no “descarte” feito de documentos mexicanos e brasileiros, criados entre 1996 e 2016, que foram revogados. Ao mesmo tempo, se trata de um descarte não por menor importância – incluíse quando pensados sob outros sentidos aqui não debatidos sobre o Processo Civilizador desses países –, mas por privilegiar nesse estudo, uma história passível de narrar também por entrevistas orais, por aquelas/es que se encontram na necessidade de uso e vivenciam a aplicação dessas legislações que asseguram a entrada e a permanência no Ensino Superior.

Como afirma Hobsbawm (1998), “toda história é história contemporânea disfarçada” (HOBBSAWM, 1998, p. 243), pois ela sempre será analisada mediante os olhares do momento em que é analisada. Ainda que analisar um período de 20 anos (1996-2016) possa parecer curto, quando pensado em um Processo Social que se inicia com a escolarização enquanto um dos pontos que se somam ao Processo Civilizador no Ocidente, isso tem proporcionado inúmeros desafios para a sua aplicabilidade em países como México e Brasil.

As experiências com a ampliação da Educação Básica, principalmente ao longo do século XX, com acentuado destaque para as duas últimas décadas no México e no Brasil, promoveram a escolarização do público-alvo da Educação Especial, e este acesso à universidade, e independente do recorte temporal delimitar-se por 20 anos, deve-se lembrar que:

As experiências variam em intensidade, e do mesmo modo a experiência temporal entrelaçada à experiência histórica também varia em intensidade. Momentos decisivos podem ou não caracterizar a história, mas eles certamente caracterizam nosso senso de experiência, especialmente quando ela é medida pela retrospectiva (MOTZKIN *In* JASMIM; FERES JUNIOR., 2006, p. 79).

Dessa forma, pretendemos no que segue, contribuir com o refinamento do Estudo Comparado Internacional sobre o Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, de modo que seja possível observar outras vertentes dentre as incalculáveis no fluxo do Processo Civilizador, mas que ajudam na interpretação que se pretende fazer acerca de como a sociedade têm produzido o conhecimento por intermédio da compreensão de que só é possível manter um Processo Civilizador, desde que se permita compreender a pluralidade em que é viver em sociedade.

#### 4.1 – Educação Especial no Ensino Superior no México<sup>21</sup>: uma possível construção do Processo Social

Na condição de um estudo que se inclina para o Processo Social da Educação em dois Estados, pretende-se antes de qualquer outra pontuação, efetivar um desenho das legislações mexicanas – e mais à frente, brasileiras –, de modo a compreender fatos e situações, evitando julgar os motivos pelos quais ocorreram, mas dialogando sobre as possibilidades encontradas, ainda mais em se tratando de Estados inteiros, uma vez que “nada é mais frequente do que ver historiadores erigirem-se em juízes dos homens do passado” (ELIAS, 1998a, p. 148).

O levantamento das legislações e políticas públicas em Educação, no que diz respeito ao México, versou sobre aquelas disponíveis junto à página *on-line* da *Cámara de Diputados do México*<sup>22</sup>. O conjunto das legislações mexicanas selecionadas contribuirá com análise histórica das possibilidades de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior. Cada uma dessas legislações, de uma forma mais ampla ou restrita, faz referência às questões relacionadas à pessoa *con diversidad funcional*<sup>23</sup>.

Entende-se que

apesar da sua importância, a legislação por si só não basta para assegurar direitos e cidadania plena, ainda mais quando se trata de pessoas *con diversidad funcional*. Haja vista que,

[...] restringir a ideia de cidadania a ter direitos pode significar uma limitação da formação cidadã à vigilância sobre o cumprimento das deliberações [...] de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou de outros documentos similares, internacionais ou nacionais (MACHADO, 1997, p. 95).

<sup>21</sup> As leis relacionadas ao México e que seguem neste trabalho, foram levantadas do sítio eletrônico da Câmara de Deputados Federais do México, entre 1 de fevereiro e 30 de junho de 2016.

<sup>22</sup> Disponível em <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/marco.htm>. Acesso em 4 de setembro de 2016.

<sup>23</sup> Com base na “*Ley para la integración de las personas con discapacidad del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*” (2010), e em outras legislações, bem como documentos sobre políticas públicas no México, o termo utilizado seria “*discapacidad*”, dado que nesta unidade federativa do México, entende-se como sendo as pessoas que apresentam deficiência física, intelectual, sensorial, permanente ou temporária, ou transtornos globais do desenvolvimento, que limita a sua capacidade para exercer atividades essenciais do cotidiano, que pode ser causada ou agravada pelo contexto econômico e social, em decorrência de barreiras de acesso que impedem, igualdade de condições com os demais, sua participação plena e efetiva na sociedade. No entanto, esse estudo se baseará na análise de Márquez-Ramírez (2015), onde afirma que “*los autores que concibieron que a las personas con diversidad funcional se les llamara discapacitados hacían énfasis en la falta de capacidad que se muestra en la deficiencia funcional de oír, ver, caminar, hablar [...]. Actualmente se está comenzando a utilizar el término “personas con diversidad funcional, el cual fue acuñado en 2001 durante el Foro de Vida Independiente* (PALACIOS; ROMANACH, 2006), *dado que se considera que este término supera al anterior (discapacidad) en igualdad, en no discriminación y en respecto a los derechos humanos*” (MÁRQUEZ-RAMÍREZ, 2015, p. 140).

Na tentativa de analisar os processos históricos das políticas públicas na América Latina, e apostando numa perspectiva de estudo comparado, buscamos problematizar os processos histórico-sociais e políticos de dois contextos (México e Brasil), para compreender como distintas federações latino-americanas vêm construindo um campo de atuação junto ao público-alvo da Educação Especial, de modo a possibilitar o acesso e a permanência ao Ensino Superior.

Nesse sentido, a Constituição Federal Mexicana (MÉXICO, 1917<sup>24</sup>) se direciona para a garantia da escolarização, da Básica à Superior, afirmando ser obrigação do Estado assegurar que todas as pessoas tenham acesso gratuito e condições de permanência, tal como prevê seu Artigo 3º. O Inciso VII desse mesmo artigo, indica a autonomia universitária para se organizar mediante suas necessidades.

Na perspectiva de assegurar estas condições de acesso e permanência também para o público-alvo da Educação Especial, a Lei Federal para Prevenir e Eliminar a Discriminação (MÉXICO, 2003<sup>25</sup>), trata em seu Artigo 9º, Inciso II, da necessidade de os sistemas de ensino assegurem atendimento diferenciado aos estudantes, mediante adaptação de conteúdos, metodologias e avaliações.

Em contrapartida, paradoxalmente, a Lei dos Direitos (MÉXICO, 1981<sup>26</sup>), o Artigo 89-B aponta para o pagamento 50% do valor dos serviços recebidos em instituições públicas, no que tange à educação ou a pesquisa, inclusive no Ensino Superior. Parece haver nessa configuração política a produção de algumas barreiras para a garantia do acesso e permanência nesse nível de ensino.

Na direção de compreender esses processos políticos, é que desse conjunto de legislações, destacam-se aspectos que ajudarão a delinear o modo como a pessoa *con diversidad funcional* é contemplada na política mexicana. Assim, por exemplo, documentos como o Código Civil do México (MÉXICO, 1928<sup>27</sup>), que apesar das reformas sofridas no ano de 2013, ainda não aponta qualquer processo de escolarização no ensino comum para pessoas *con diversidad funcional* (JORGE; MALDONADO, 2016), sendo que prevê assistência para pessoas com deficiência, mas restringem-se às questões de saúde e às questões medicamentosas, bem como, da assistência social.

---

<sup>24</sup> Atualizada em 29 de janeiro de 2016.

<sup>25</sup> Atualizada em 20 de março de 2014.

<sup>26</sup> Atualizada em 18 de novembro de 2015.

<sup>27</sup> Atualizado em 24 de dezembro de 2013.

Sobre a já citada Lei dos Direitos (MÉXICO, 1981<sup>28</sup>), que trata de Educação Superior em seu texto, não menciona a questão do acesso e da permanência do público-alvo da Educação Especial no ensino comum. O item em que a comunidade do público-alvo é contemplado nesta lei, refere-se ao acesso gratuito e/ou desconto de 50% na entrada em monumentos e sítios arqueológicos. Aborda ainda aspectos relacionados aos atendimentos assistenciais e clínico-medicamentosos.

Quando o foco direciona o olhar para a Lei da Comissão Nacional dos Direitos Humanos (MÉXICO, 1992<sup>29</sup>) têm dois destaques: o primeiro se refere ao Artigo 27, que indica a obrigatoriedade do Estado para com o atendimento educacional especializado por meio de intérprete de língua de sinais; o segundo se refere ao atendimento também especializado para pessoas com deficiência auditiva, oriundas de comunidades indígenas. Todavia, explicita que neste caso, a pessoa tradutora-intérprete deve compreender a língua de sinais específica e a cultura originária da pessoa indígena atendida pela Comissão.

No ano seguinte, em 1993, com a aprovação da Lei Geral da Educação (MÉXICO, 1993<sup>30</sup>) um importante debate surge em torno da Educação Especial. O artigo 41 dessa lei indica a obrigatoriedade do Estado mexicano em assegurar tal modalidade de ensino, pontuando que deve atender também aos estudos médios e superiores. No que se refere ao tratamento educacional dispensado às pessoas *con diversidad funcioanal*, o artigo 75 prevê como crime “[...] *presionar de cualquier manera a los padres os tutores para que acudan a médicos o clínicas específicas para su atención*” (MÉXICO, 1993, p. 31).

No fluxo dos Processos Sociais, já ingressando no século XXI, em junho de 2003, o Estado mexicano aprovou a Lei Federal para Prevenir e Eliminar a Discriminação (MÉXICO, 2003<sup>31</sup>). Entre as questões relacionadas para a superação da discriminação, destaca-se a sexualidade e gênero, etnia, idade, classe social, religião, entre outras possíveis formas de discriminação, como por exemplo, a indicação da superação de preconceitos sobre pessoas com deficiência.

No que se refere à questão educacional, é em seu Artigo 9º que a Lei Federal para Prevenir e Eliminar a Discriminação faz o que se pode considerar como um ponto que não determina socialmente, mas assegura burocraticamente uma especificidade de tratamento educacional para o público-alvo da Educação Especial, do Ensino Básico ao Superior. No Inciso I, do Artigo citado, esta Lei estabelece como crime, impedir o acesso e a permanência

---

<sup>28</sup> Atualizada em 18 de novembro de 2015.

<sup>29</sup> Atualizada em 2 de abril de 2014.

<sup>30</sup> Atualizada em 01 de junho de 2016.

<sup>31</sup> Atualizada em 20 de março de 2014.



desse público em instituições de ensino, públicas ou privadas. Ainda no mesmo Artigo 9º, o Inciso II prevê a necessidade de currículo, métodos e instrumentos pedagógicos adaptados, para esse público.

Esses aspectos se referem às questões vinculadas aos processos de ensinar e aprender. Tal Lei, mesmo que não garanta socialmente uma ampla possibilidade de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, acaba indicando para que essa possibilidade se construa ao longo do tempo. Considerando os Processos Sociais de interdependência e a produção de hábitos e costumes nas figurações sociais, discutidos anteriormente nesse texto, atos políticos como a definição de leis, por exemplo, podem se configurar em um processo de longa duração histórica, na constituição de modos de vida que considerem e valorizem o humano.

Nessa perspectiva, “[...] a gradual racionalização e, mais, todo o processo civilizador, ocorrem sem dúvida alguma em constante ligação com as lutas de diferentes estratos sociais e outros agrupamentos” (ELIAS, 1993, p. 235). Quando o foco é a constituição do Estado e sua relação com a população, a interdependência direciona para configurações políticas e econômicas que contribuem para canalizar decisões legislativas-burocráticas, bem como, políticas educacionais.

É nesse percurso que no Artigo 6º da Lei Geral de Infraestrutura Física Educativa (MÉXICO, 2008<sup>32</sup>), a indicação para as universidades se adequarem aos acordos firmados internacionalmente, de modo que atendam às especificidades do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Neste direcionamento, o Artigo 11 dessa Lei afirma que os imóveis destinados à escolarização em todos os seus níveis, públicos e privados, devem fazer adequações para receber *personas con diversidad funcional*, de modo que atendam as suas particularidades educativas.

Em 2011, com a Lei Geral para a Inclusão de Pessoas com Deficiência (MÉXICO, 2011), o México define diretrizes de trabalho, prevendo o atendimento às pessoas com deficiência, de acordo com suas necessidades específicas, sejam elas temporárias ou permanentes, além de exigir o respeito ao gênero da pessoa atendida.

Na perspectiva de compreender os Processos Sociais, mesmo que esta lei não aborde diretamente o Ensino Superior, e sim o público atendido na Educação Básica, se prosseguir gradativamente para sua conclusão, em um dado momento terá condições de acesso ao Ensino Superior. O que produz, em certa medida, tensões nesse nível de ensino, de modo que a

---

<sup>32</sup> Atualizada em 7 de maio de 2014.

sociedade e o Estado se vejam em meio a uma balança, onde, seja necessário contemplar a Educação Especial também nos níveis mais elevados da escolarização.

A mudança como a sociedade e, por vezes o Estado, assume, apresenta variações em que os gradientes de entendimento podem ou não se atrelarem, vai depender do modelo social em que determinada conjuntura se encontra o Processo Civilizador, e neste sentido:

Elias mostrou que essas mudanças no poder e nas relações de dependência estão representadas por uma variedade de mudanças inter-relacionais, tais como nas fontes de poder e identidade usadas na competição por *status* e por uma vida com significado, e também nas formas como os costumes de pessoas de classes, sexos e idades diferentes revelam uma demanda por respeito ou medo de sua perda (WOUTERS in GEBARA; WOUTERS, 2009, p. 92).

Essa questão pode ser observada na Lei Federal de Justiça para a Adolescência (MÉXICO, 2012<sup>33</sup>), que em seu Artigo 10 prevê Atendimento Especializado para adolescentes, assegurando juridicamente no Artigo 115 intervenção do Juizado Especializado para Adolescentes.

Em síntese, assim como nos diversos países latino-americanos, esses movimentos políticos mexicanos, direta ou indiretamente, seguem as orientações resultantes de acordos firmados com organismos internacionais, que se refletem nas políticas educacionais, incluindo os processos de expansão da educação em nível superior, em instituições públicas e, principalmente, privadas.

De fato, na década de 1980, países da América Latina, incluindo o México, solicitaram apoio técnico e financeiro a vários organismos internacionais, dos quais, entre outros: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Fundo de Desenvolvimento Interamericano (FDI). Em contrapartida, esses países assumiram o compromisso de modernizar e reorganizar seus sistemas educativos. No caso mexicano, em 1992 foi firmado o Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica, paralelamente, o artigo 3º da Constituição Mexicana, que versa sobre educação, foi reformulado. No ano seguinte, foi aprovada a Lei Geral da Educação (MÉXICO, 1993), impactando de forma mais explícita na organização da educação nacional.

A respeito das políticas educacionais mexicanas, atreladas à legislação, é importante destacar que há disputas entre grupos pelos mais diversos interesses, desde o respeito ao próprio direito enquanto *persona con diversidad funcional*, até interesses privados sobre recursos públicos. Sobre isso, Diaz (2016), afirma que:

---

<sup>33</sup> Atualizada em 24 de dezembro de 2014.

[...] suma que la invitación para aparecer en los paneles a especialistas y funcionarios tenía una finalidad determinada como delinear los objetivos y estrategias de las metas nacionales o priorizar la atención a grupos de mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, pueblos indígenas. Lo que implica que unos pocos decidían el rumbo de la política. En un sentido crítico, tenemos una clara manifestación de inequidad en el proceso (DÍAZ, 2016, p. 75).

No fluxo das tensões e debates sobre Educação naquele país, desde 2013 outra reforma educativa se encontra em processo de estruturação. Dessa vez, marcada por diretrizes de organizações internacionais como a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nas duas últimas décadas, houve um significativo crescimento do número de matrículas no Ensino Superior em todo território latino-americano. Conforme indica Kent (2002) e Brunner; Villalobos (2014), esse crescimento ocorreu, também, em decorrência da ampliação dos setores privados na oferta desse nível de ensino. Segundo os autores, na maioria dos países latino-americanos, os dados registram que o número de matrículas nesse setor supera aos registrados no Ensino Superior público.

No caso mexicano, sob a influência de organismos estrangeiros e do capital privado, mediado por seus interesses sobre a coisa pública, o Estado ampliou o número de Instituições de Ensino Superior (IES), bem como, a quantidade de matrículas, principalmente nas instituições públicas.

Conforme aponta Garey (2013), nos anos finais do século XX, e essencialmente na primeira década do século XXI, aconteceram maciços investimentos com vistas na ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior mexicano. Assim, dentre os problemas e desafios que a Educação Superior enfrentava no México “*se concentraban en tres vertientes principales: a) el acceso, la equidad y la cobertura; b) la calidad, y c) la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior*” (GAREY, 2013, p. 423).

O referido autor ainda aponta que, no início do século XXI, o sistema de Ensino Superior atendia 20% das pessoas entre 19 e 23 anos. No entanto, insuficiente e mal distribuído entre as unidades federativas – as taxas de atendimento do público nessa faixa etária variava entre 9,2% e 37,7% –, e podiam se ampliar, a depender do grupo social em que a pessoa se insere, como indígena, *con diversidad funcional*, mulher, etc (GAREY, 2013).

Em consequência, o desafio frente aos programas nacionais, como o *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (MÉXICO, 2013), vieram para complementar ações de acessibilidade para pessoas *con diversidad*

*funcional* em todo o sistema educativo mexicano. No entanto, não foi possível encontrar estatísticas sistemáticas, por enquanto, que possam nos proporcionar uma análise da questão do acesso e da permanência dos estudantes *con diversidad funcional* ao Ensino Superior mexicano.

A própria *Universidad Veracruzana*, e mais precisamente a equipe do “*Programa de la Universidad para la inclusión de personas con discapacidad*” nos sinalizou essa problemática, quando da nossa visita técnica em março de 2016. Onde referenciou a dificuldade de tabular dados estatísticos da própria universidade, como do estado de Xalapa. O mesmo ocorre quando pensado no plano macro, onde pudesse abranger todo o ensino mexicano<sup>34</sup>.

De modo geral, tanto as legislações específicas quanto as demais, proporcionaram a ampliação da quantidade de IES e de matrículas, principalmente em instituições públicas, possibilitando que, em 2010, subisse para 29,1% o número de pessoas entre 19 e 23 anos nas IES. Mas manteve a diferença entre as unidades federativas – algo em torno de 16,3% a 57,2% (GAREY, 2013).

Os quadros 1 e 2 abaixo permitem visualizar o crescimento do número de instituições públicas e privadas, e do número de matrículas no Ensino Superior mexicano, na primeira década do século XXI.

**Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior no México**

	2000		2010	
	Número	%	Número	%
<b>Pública</b>	258	25,9	539	28,7
<b>Privada</b>	739	74,1	1339	71,3
<b>Total</b>	<b>997</b>	<b>100</b>	<b>1878</b>	<b>100</b>

Fonte: Garey (2013)

**Quadro 4 – Matrículas nas Instituições de Ensino Superior no México**

	2000		2010	
	Número	%	Número	%
<b>Pública</b>	1.118.696	70,6	1.635.800	67,6
<b>Privada</b>	466.855	29,4	782.344	32,4
<b>Total</b>	<b>1.585.551</b>	<b>100</b>	<b>2.418.144</b>	<b>100</b>

Fonte: Garey (2013)

<sup>34</sup> Lembramos que no Brasil, dados totais e estatísticos, especificando o público-alvo da Educação Especial só aparece no Censo Escolar do Ensino Superior no ano de 2011. Sendo que esse mesmo censo foi iniciado pelo Inep em 2009.

Apesar do número de instituições públicas ser inferior ao número de instituições privadas, há um quantitativo maior de alunos matriculados nas IES públicas em relação às privadas. Em relação ao número de instituições privadas, percebe-se um aumento de 81,19% no período, saltando de 739 para 1339.

Entretanto, nesse período, mesmo com um crescimento de 108,95% de instituições públicas (de 258 IES no ano 2000, para 539 IES no ano de 2010), proporcionalmente, o número de matrículas obteve um crescimento inferior em relação às IES privadas. Nas IES públicas houve um aumento de matrículas de 46,22%, em contrapartida, nas IES privadas o aumento foi de 67,58%.

Sobre esses dados, Garey (2013) faz os seguintes apontamentos:

*No obstante, atendiendo a magnitud de la matrícula que cada subsistema contenía, el conjunto de las IES públicas agrupaba en el 2000 a la gran mayoría de los estudiantes universitarios con el 70.6% y las IES privadas al 29.4%. [...] el crecimiento de la matrícula de las privadas inició a partir de 1982 cuando sólo tenían al 15.4%, lo que significa prácticamente que en veinte años duplicaron su presencia nacional, con lo que se modificó el mapa de la educación superior en México (GAREY, 2013, p. 424).*

Para se ter um paralelo, no que segue encontra-se uma análise da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro, evocando, assim como no caso do México, a historicidade da própria educação nas legislações brasileira, de modo que seja possível averiguar por intermédio do estudo comparado (NÓVOA; DENICE, 2000), como esses distintos países se configuraram na Educação Especial do Ensino Superior.

#### **4.2 – Educação Especial no Ensino Superior no contexto do direito à educação no Brasil: outra construção de um Processo Social**

No contexto histórico vivido no Brasil nas últimas décadas, amplas reformas educacionais têm, cada vez mais, mobilizado a escola e seus sujeitos a buscarem outras formas do fazer educacional, uma vez que a escolarização tem sido considerada como possibilidade de promoção de justiça social.

Especificamente, no que se refere aos movimentos políticos relativos à Educação Especial, os anos decorrentes da década de 1980 foram marcados pelo processo (em andamento) de redemocratização do país, que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 sob os princípios de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a

igualdade e a justiça social, além de valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Assim, o texto constitucional expressa a educação como direito de todos, estabelecendo no artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Ainda sobre a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), o artigo 208, Inciso V, prevê para o Estado a obrigação de assegurar acesso gratuito “aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e produção artística”, incluindo o Superior. Sendo que o Inciso III do mesmo artigo assegura como obrigação do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Quando utiliza a expressão “preferencialmente” no Inciso III do artigo 208, abre outra prerrogativa do projeto de democratização da escolarização, por meio do acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial. Encontra-se aqui um direcionamento para a natureza e o tipo de formação da/o estudante, que pode ocorrer em espaços de educação não-escolar. Haja vista que cria condições para que processos educativos aconteçam em espaços que não trabalham com sistemas de escolarização em sua pluralidade e diversidade, além de possibilitar que esse processo se dê também na iniciativa privada.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 carrega em seu bojo a formulação da acessibilidade e do direito. No entanto, quando se trata da pluralidade do mundo ocidental, direciona-se para os debates em que sociedade e Estado se articulam de modo a atender tais pluralidades na formulação de seu próprio Processo Social.

Dessa forma:

[...] a sociedade civil não educa apenas o Estado-educador no sentido de conduzi-lo aqueles direitos que, nos limites constitucionais, efetivam a igualdade fundamental entre cidadãos. Ela também se educa como fonte de poder e pode, reciprocamente, ser reeducada pelo Estado, cobra-se, nesta medida, o que é dever do Estado em suas funções clássicas e ao mesmo tempo controla-se o abuso de poder (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p. 29).

Numa relação de interdependência, essas tensões suscitadas nas instâncias de poder entre os distintos grupos emanam dos Processos Sociais em que se inserem. No percurso do Processo Civilizador, conduzem a sua formação – o Estado. Este faz parte da trajetória e peculiaridade das tensões de poder, que necessariamente não se explicita por meio de confronto físico, mas pelos pactos firmados – burocráticos e/ou culturais –. Configurados em políticas públicas e materializados por meio de legislações.

A partir dessa compreensão que o foco na relação de legislações contribuirá para as análises sobre a Educação Especial no Ensino Superior brasileiro. Antes, porém, é importante retomar a reflexão de que no final do século XX os tradicionais sistemas de Educação e suas práticas segregadoras começaram a ser repensados, a partir das críticas aos modelos homogeneizadores de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a proposta de um sistema educacional inclusivo emerge pensada por influência de diversos movimentos internacionais pela inclusão. Entre outros, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 e, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

Esse movimento impulsiona a possibilidade de se efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988. A partir de então, os anos que se seguiram na década de 1990 foram marcados por período de reformas em vários setores da sociedade, incluindo o campo educacional.

No fluxo desse processo, o Brasil instituiu algumas legislações que acabaram por ampliar a proposta de uma educação inclusiva. Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, institui-se a Lei nº. 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Em seu artigo 54, no Inciso III, estabelece o dever do Estado em assegurar o AEE às crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse indicativo reforça o que já estava preconizado na Constituição Federal, deixando a possibilidade desse atendimento ocorrer fora das redes regulares de ensino. Pois, conforme abordamos anteriormente, o termo “preferencialmente” abre precedentes para que o serviço de atendimento especializado aconteça em espaços exclusivos e não comuns a todas/os.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994<sup>35</sup>). Essa política ancorava-se nos fundamentos da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61<sup>36</sup>) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Naquele momento a política orientava a ação pedagógica por princípios de normalização, que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração.

---

<sup>35</sup> Esta Política foi substituída pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

<sup>36</sup> Esta Lei não está mais vigente, e foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996.

Pois, com o seu viés orientador de processos de integração instrucional, condicionava o acesso à classe comum do ensino regular àquelas/es que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Fato esse que revelou ser um paradoxo em relação ao movimento da inclusão.

Ainda na década de 1990 surge como marco para a educação brasileira a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394, em 1996. A Educação Especial é tratada nessa lei em capítulo específico, como modalidade de Educação, de modo transversal em todos os níveis e etapas de ensino. A Lei ratifica que o atendimento a estudantes com deficiência é dever do Estado, e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Tendo essa abrangência transversal definida pela LDBEN 9394/96, pode ser entendida como um possível caminho para a Educação Especial no Ensino Superior. O Inciso V, do Artigo 59, afirma que os sistemas de ensino assegurarão ao público-alvo da Educação Especial acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

É nesse Processo Social de reformas educacionais que o Governo Federal Brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação, criou em 1996 a Portaria nº 277 (BRASIL, 1996), definindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) criassem condições adequadas para o ingresso e permanência do público-alvo da Educação Especial.

Por meio do Decreto nº. 3.298 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Governo Federal estabeleceu a obrigatoriedade das IES em se reestruturarem – física e pedagogicamente –, para atender às necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial.

Essa prerrogativa é estabelecida no artigo 27, explicitando que:

As instituições de Ensino Superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º. As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de Ensino Superior.

§ 2º. O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999a).



Ainda nesse mesmo ano, num processo de ampliação do direito à escolarização do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, a Portaria nº. 1.679 (BRASIL, 1999b), estabeleceu critérios para o reconhecimento dos cursos de graduação, entre os quais, a oferta de acessibilidade às (IES).

Paralelo aos processos políticos direcionados ao Ensino Superior, em 2001, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre outros direcionamentos, essas diretrizes determinaram que os sistemas de ensino matriculassem todos as/os estudantes nas escolas regulares, indicando que as escolas se organizassem para o atendimento às/aos estudantes com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001).

Os anos que se seguiram após a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram marcados por um conjunto de publicações oficiais que motivaram uma “nova” condução das políticas públicas em Educação Especial, principalmente a partir de 2008 com a instituição da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, que, além de definir os sujeitos a serem trabalhados pela Educação Especial, sinaliza a necessária implementação de políticas públicas para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantidos o acesso, a participação e aprendizado nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Tempos antes da instituição da Política de 2008, no processo das implementações legais para as Instituições de Ensino Superior (IES), em 2003 foi instituída pelo MEC a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003) que ratificou o que havia sido disposto na Portaria nº. 1.679 (BRASIL, 1999b) e no Decreto nº. 3.298 (BRASIL, 1999a). Assim, a Portaria nº 3.284 de 2003 estabeleceu os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência no Ensino Superior, nos processos de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Posteriormente, no período de 2005 a 2011, por meio do “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior”<sup>37</sup>, o Governo Federal desenvolveu ações no sentido de identificar as barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior. A partir de 2012 esse programa passou a fomentar o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada, movimentando recursos financeiros que induzissem a implantação e o desenvolvimento de núcleos de acessibilidade nas Ifes.

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>>. Acesso em 27 de julho de 2016.

Em reforço a essa política, o Decreto nº. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, estabeleceu no artigo 5º que:

**Artigo 5º** - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...]

**§ 2º** - O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

[...]

**VII** - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

[...]

**§ 5º** - Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011a).

Ainda em 2011, por meio do Decreto nº. 7.612 (BRASIL, 2011b), o Governo Federal instituiu o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites”. Esse Plano reforça as possibilidades de acessibilidade do público-alvo da Educação Especial nos espaços públicos de ensino.

No conjunto de ampliar as garantias de acesso e, principalmente, de permanência dos estudantes na Educação Superior pública federal, em julho de 2010 o Governo Federal, por meio do Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010), institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Entre outros aspectos, esse Programa apresenta como indicativos que:

**Artigo 2º** - São objetivos do PNAES:

**I** - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

**II** - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

**III** - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

**IV** - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

**Artigo 3º** - O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes

regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de Ensino Superior.

§ 1º - As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

[...]

**X** - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Na tentativa de operacionalizar o processo de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial nos cotidianos universitários, o Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com a Secretaria de Educação Superior (SESu) formulou em 2013 o “Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior”. Conforme orientações expressas nesse documento,

[...] O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2014, p. 2).

É no fluxo desse processo que se encontra a ampliação das Instituições de Ensino Superior no Brasil e, em consequência, o crescimento do número de matrículas de estudantes em geral e do público-alvo da Educação Especial, conforme se pode verificar nos quadros 5 e 6, e no Gráfico 1 abaixo.

**Quadro 5 – Instituições de Ensino Superior no Brasil.**

	2002		2014	
	Número	%	Número	%
<b>Pública</b>	195	11,91	298	12,58
<b>Privada</b>	1.442	88,09	2.070	87,42
<b>Total</b>	<b>1.637</b>	<b>100</b>	<b>2.368</b>	<b>100</b>

Fontes: MEC/INEP/DAES; MEC/INEP/DEED. Brasil, 2016.

**Quadro 6 – Matrículas Gerais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.**

	2002		2014	
	Número	%	Número	%
<b>Pública</b>	1.051.655	30,22	1.961.002	25,05
<b>Privada</b>	2.428.258	69,78	5.867.011	74,95
<b>Total</b>	<b>3.479.913</b>	<b>100</b>	<b>7.828.013</b>	<b>100</b>

Fontes: MEC/INEP/DAES; MEC/INEP/DEED. Brasil, 2016.

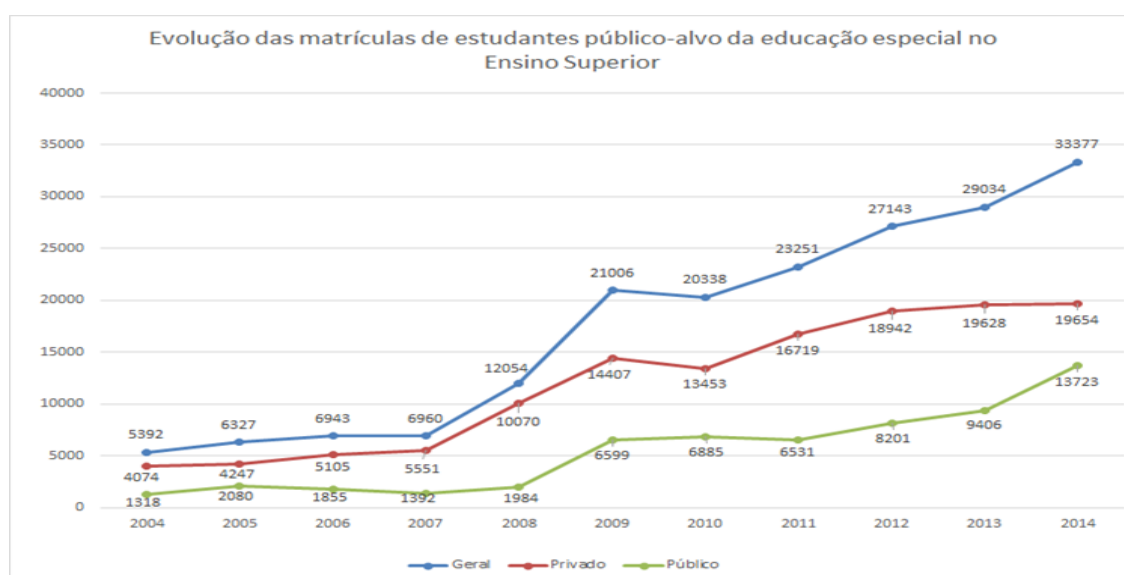
É importante destacar que há comportamentos distintos no fluxo histórico quando comparados México e Brasil, haja vista que, no que se refere ao Brasil, o movimento se difere do que ocorre no México em relação ao número de instituições públicas e privadas, e a correspondência ao número de matrículas.

Assim como vimos no México, no Brasil o número de IES privadas é superior ao número de IES públicas. Por outro lado, o número de matrículas em IES privadas no México é inferior ao número de matrículas nas IES públicas. No caso brasileiro ocorre o contrário, já que o número de matrículas é significativamente superior nas IES privadas em relação às públicas.

Os dados revelam que no Brasil, no período de 2002 a 2014, houve um aumento de IES públicas de 195 para 298, correspondendo a um crescimento de 52,82%. Em relação às IES privadas esse número oscilou de 1.442 para 2.070, o que corresponde a 43,55% de crescimento. Em relação ao número de matrículas, observa-se 86,47% a mais nas IES públicas (de 1.051.655 em 2002 para 1.961.002 em 2014), já nas IES privadas, esse percentual chegou a 141,61%, saindo de 2.428.258 para 5.867.011.

Quando esse movimento é observado nas matrículas em relação ao público-alvo da Educação Especial no Brasil, o Gráfico 1 abaixo revela o seguinte:

**Gráfico 1 – Evolução das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Superior – Brasil**



Fonte: Documento Orientador do Programa Incluir – acessibilidade no Ensino Superior. MEC/INEP. BRASIL, 2014.

Em relação às/aos estudantes público-alvo da Educação Especial, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), identificamos que na Educação Básica ocorreu uma evolução do número de matrículas entre os anos de 2008 e 2014 de 86%. Em 2008 eram cerca de 375.775 estudantes com deficiência matriculadas/os nas classes comuns da Educação Básica, evoluindo para 698.768 em 2014. Esse movimento acaba por impulsionar os processos de acesso no Ensino Superior.

Assim, a partir da publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), os dados do Censo do Ensino Superior registram um crescimento de 12.054 matrículas gerais de estudantes público-alvo da Educação Especial em 2008, para 33.377 em 2014, expressando um avanço de 176,89%. Observa-se um crescimento de matrículas tanto nas IES privadas quanto nas IES públicas, com destaque para um maior crescimento de matrículas nas IES públicas em relação às privadas entre os anos de 2012 e 2014.

Neste período, identifica-se nas IES privadas uma evolução de matrículas de 18.942 para 19.654, representando um crescimento de 3,76%. Em contrapartida, nas IES públicas o número de matrículas aumentou de 8.201, para 13.723, o que representa um crescimento de 67,33%. Esses números podem estar relacionados à expansão das Instituições de Ensino Superior públicas no país, bem como, às políticas públicas implementadas com direcionamento para esse público de estudantes.

#### **4.3 – Como comparar sem hierarquizar?**

O estudo comparado internacional voltado para a Educação e focado no Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior, assim como qualquer análise científica, exige cuidados específicos, e nesse caso, os cuidados direcionam-se para evitar as dicotomias colonialistas entre o “bem e o mal”, o “melhor e o pior”, e outros julgamentos de valor que reduzem a simples observação repleta de pré-julgamentos dos quais não conduzem a nenhum lugar além da mera reprodução de ideias postas.

Ao se tratar de uma pesquisa onde um dos sustentáculos é a fonte documental percebemos a importância que os registros humanos trazem para a sua própria história, quando situada em seu próprio Processo Civilizador, ainda que se queira aqui tecer uma

análise comparativa, deve-se lembrar que a importância da análise documental se encontra nas formas em que o processo da História ocorre.

Os documentos acima analisados transitam entre as relações de interdependência de indivíduo, sociedade e Estado, haja vista que tentamos romper com a ideia da oficialidade e imobilidade do documento, uma vez que o próprio vai se moldando conforme a sociedade constrói novos formatos de organização, se assim não fosse, o público-alvo da Educação Especial não teria acesso à escolarização em países como o México e o Brasil.

Ao mesmo tempo, estudar documentos do ponto de vista do Processo Social da Educação, apresenta-se como desafio para o historiador, tendo em vista a dificuldade em localizar instituições onde arquivos estejam devidamente organizados, de modo que contribuam para a análise de fatores históricos, que demarcam os registros da humanidade em atividade, inclusive na contemporaneidade (BACELLAR *in* PINSKY [Org.], 2011).

No entanto, a revolução tecnológica do século XXI, proporcionou que uma série de documentos fosse digitalizada, facilitando o acesso *on-line* de documentos do Poder Legislativo que antes só poderiam ser encontrados mediante documentos físicos da imprensa oficial.

É neste sentido que nos apoiamos em Elias (1993; 2011) na perspectiva de contribuir para a análise de um estudo comparado internacional, utilizando documentações legislativas que direcionam um caminho para a expansão da Educação Especial no Ensino Superior. Reconhecendo, também, que os percursos históricos são longos e que “a mudança é uma característica normal da sociedade. Uma sequência estrutural de mudança contínua serve aqui como marco de referência para a investigação de estados localizados em pontos particulares no tempo” (ELIAS, 2011, p. 214).

Nessa perspectiva que o presente estudo se pautou em investigar duas federações latino-americanas, cujas histórias construídas mediante a exploração colonialista europeia, e pós-colonial estadunidense, trilharam trajetórias num fluxo contínuo característico de suas relações de interdependência.

Nessas condições, ainda que por mais temerários que os tempos pareçam, existem no Processo Social modelos construídos pela sociedade que apesar das forças de redução dos direitos das classes populares, o fluxo das conquistas promovidas pelo público-alvo da Educação Especial apresenta-se como contínuo que marca e narra o próprio processo histórico da Educação Superior. Nessa perspectiva, segundo Elias (1993):

Se analisarmos em sua totalidade esses movimentos do passado, o que vemos é uma mudança em direção bem-definida. Quanto mais profundamente penetramos na riqueza de fatos particulares a fim de descobrir a estrutura e regularidades do passado, mais solidamente emerge um contexto firme de processos dentro dos quais são reunidos os fatos dispersos [...]. O perfil das passadas mudanças no tecido social se torna mais visível quando visto contra os eventos de nossa própria época. Neste caso, também, como tão frequentemente acontece, o presente ilumina a compreensão do passado e a imersão neste ilumina o presente (ELIAS, 1993, p. 263).

Tendo tais apontamentos, afirma-se então que só é possível escrever sobre a “história passada” em uma “história presente e/ou futura”, se houver registros<sup>38</sup> no ato em que os Processos Sociais ocorrem, sendo essa um das formas com as quais futuras/os historiadoras/es se utilizarão para exercitar o proposto por Elias (1993), o de por em “confronto” ventos, eventos, passados e presentes, de modo a contribuir com as apreensões que se faz sobre o que a humanidade produz.

Assim, a partir das legislações mexicanas e brasileiras trabalhadas nesse texto, vê-se que os distintos Processos Sociais nas duas últimas décadas específicos de cada país, que seguirão o seu fluxo histórico, vinculado aos processos de interdependência interna e externa dessas federações.

De toda forma, nos dois países existem direcionamentos políticos que não podem ser ignorados. O “*Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*” (PNDIPD) (MÉXICO, 2013) e o “Programa Incluir” (Brasil, 2013), se configuram fruto da conjugação de esforços que no percurso histórico das últimas décadas congregaram legislações voltadas para o público-alvo da Educação Especial em seu processo de escolarização, ampliando suas possibilidades de acesso e permanência ao Ensino Superior.

Nesse percurso, e considerando a indissociabilidade entre a América Latina e o mundo, é importante destacar que os processos de globalização que se materializaram em diversos países latino-americanos não ocorreram da mesma maneira. Por esse motivo, refletir sobre a forma histórica como cada um desses países enfrentou problemas tão comuns se faz extremamente necessário, a fim de não só compartilhar problemas comuns, mas também, e principalmente, de pensar coletivamente respostas singulares para uma mesma questão.

Tanto o PNDIPD quanto o Programa Incluir, carregam em seus textos um atrelamento a estes processos de globalização, quando se baseiam em indicações referendadas não só pela Organização das Nações Unidas (ONU), como também pelo Banco Mundial (BM), que

---

<sup>38</sup> Sejam estes materiais ou imateriais e não necessariamente gráfico documental.

historicamente investiram em Estudos Comparados analisando a educação, seja do ponto de vista econômico (BM e OCDE<sup>39</sup>, por exemplo), seja com base em questões humanistas (UNESCO).

Uma questão a se considerar nesse processo refere-se às adequações das legislações e das políticas educacionais no México e no Brasil com vistas a atender em alguns momentos às demandas da opinião pública, em outros aos investimentos estrangeiros. Esse é um aspecto passível de mais investigação e aprofundamento, uma vez que o PNDIPD e o Programa Incluir seguem uma linha de formulação para a sua concretização que referenda a problemática aqui apontada.

Dessa forma, ambos os documentos apontam que a expansão das matrículas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior é fruto das tensões provocadas na Educação Básica, e pela participação desse público como figuração essencial para a superação de práticas pedagógicas homogêneas e excludentes, bem como de políticas segregadoras.

Questão que para a América Latina se faz primordial, considerando o destaque feito no documento do PNDIPD, que aponta o percentual de 98% de crianças e adolescentes com deficiência fora da escola básica em todo o mundo, sendo que na América Latina este número varia entre 20% e 30%, a depender da realidade socioeconômica dos países.

Por outro lado, segundo Dussel (2009) a América Latina vive um momento de novos contornos políticos. Para ele “há um processo maduro, a partir de baixo, dos povos latino-americanos excluídos que, em todas as partes, começam a ter certa autoria” (DUSSEL, 2009, p. 611), na tentativa de superação dos processos de colonização ideológica imposta pelos grandes centros econômicos mundiais.

Nessa perspectiva, destacam-se algumas preocupações e desafios que, para um grupo representativo de teóricos do campo educacional, constituem a agenda de luta para a construção de um trabalho educativo escolar crítico, contrapondo as formulações que sustentam o modelo de sociedade vigente.

Se existem programas de inclusão e permanência deste público para o Ensino Superior, significa que as tensões foram provocadas, e que houve um aumento do número de estudantes na Educação Básica. Fato que tem pressionado para que tenhamos debates acerca do modo como potencializar a ampliação destes números.

Entretanto, apesar de México e Brasil apontarem para constante crescimento do número de matrículas no Ensino Superior, é importante considerar outros fatores que

---

<sup>39</sup> Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.



implicam não só no aumento do número, mas a concepção e o modelo educacional adotado. Estes acabam por absorver uma perspectiva de Educação Especial firmada pelos processos de privatização da educação. Os mecanismos políticos governamentais de estabelecimento das relações público-privado são comuns nesses dois países, principalmente a partir dos anos de 1990.

A esse respeito, se levarmos em consideração os organismos internacionais multilaterais, esses incentivaram um modelo de Educação Superior, que segundo Ferreira e Oliveira (2011, p. 44) está pautado “na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de performance, distanciando-se de uma formação mais acadêmica, crítica e autônoma”. O que para o público-alvo da Educação Especial é um constante conflito, pois essa perspectiva não leva em consideração as diferenças individuais entre os sujeitos.

É nessa direção que Rosa (2014) afirma que:

[...] a educação superior sofre interferência dos sistemas político, econômico e social em sua configuração. Portanto, está envolta por interesses distintos, o que demarca um conflito em termos de consolidação das políticas voltadas para esse nível de ensino. Diante disso, torna-se imperioso analisar a evolução e adaptação da educação superior em conformidade com direcionamentos do Estado, do mercado, e também da sociedade civil organizada, que balizam as políticas e programas educacionais (ROSA, 2014, p. 238).

Nesse sentido, Rosa (2014) argumenta que na virada do século XX para o século XXI observa-se um fortalecimento das instâncias de participação social, tanto na esfera internacional, quanto nacional. Esses movimentos têm se configurado na organização de conferências e no fomento à criação de documentos orientadores e reguladores das políticas educacionais.

Finalmente, frente às questões aqui abordadas, há de se considerar os avanços da educação superior na América Latina nas duas últimas décadas. Tem sido ampliada a possibilidade para uma parte da população que até os anos de 1980 não tinha acesso a esse nível de ensino. As políticas de expansão, acesso, permanência e conclusão propiciaram importante conquista para a sociedade no sentido contrário ao da “descivilização”.

Nesse sentido, no percurso histórico de luta pela garantia de direitos sociais, vale destacar a importância da participação popular exercendo seu processo de tensão na historicidade do movimento de expansão e universalização da Educação. A partir dessas tensões que se fundam possibilidades de fomentar movimentos políticos que potencializem as condições de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial no Ensino

Superior, de modo que a América Latina não trabalhe meramente para atingir metas e índices estabelecidos por organismos internacionais, mas que se insira na expansão e democratização do conhecimento científico e historicamente construído.

Para a continuidade desse debate no próximo capítulo serão tratados os dados quantitativos a respeito da expansão da Educação Superior no México e no Brasil, com vistas ao debate sobre o público-alvo da Educação Especial, para que assim seja possível ampliar o quadro de discussões acerca desse Processo Social na América Latina.

## 5 – EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO E NO BRASIL: UMA LEITURA DOS NÚMEROS

Esse capítulo pretende tecer um debate acerca daquilo que é possível abstrair dos números que pesquisadoras/es, no México e no Brasil, desenvolveram no que se refere à expansão do Ensino Superior. Assim, os quadros e gráficos explanados no que segue, são frutos das produções próprias das/os pesquisadoras/es aqui citadas/os e de elaboração da autoria do presente relatório de pesquisa.

Tem por base os estudos de Diaz (2016), que trata de modo geral de como ocorreu a expansão do Ensino Superior mexicano, apresentando dados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do México, e por um comparativo entre a população escolarizada entre 20 e 24 anos de idade, trabalha também com o Índice de Gini<sup>40</sup> entre as unidades federativas daquele país, traça um comparativo entre a desistência escolar, sobre o percentual de cobertura do Ensino Superior, e finaliza com uma análise sobre a distribuição das bolsas de estudos.

No caso brasileiro, a base é tomada pelos estudos de Ristoff (2013), onde divide suas análises sobre a expansão do Ensino Superior entre evolução das matrículas, recursos orçamentários, número de instituições, vagas, cursos, concluintes e de desistência. Ainda aborda a problemática de forma a dialogar sobre a realidade em diferentes unidades federativas e regiões no Brasil.

Especificamente no que tange à Educação Especial no Ensino Superior mexicano, autores como Salazar e Cano (2012), Pérez-Castro (2016), além de Diaz (2016), Garey (2013) e Amadio (2008), quando o assunto é expansão na América Latina, afirmam que a falta de tabulação e organização de dados quantitativos apresenta-se como agravantes para se ter informações precisas. Todavia, existem dados que as/os próprias/os pesquisadoras/es desenvolveram, e dos quais será lançado mão mais adiante.

Quando o assunto é Educação Especial no Ensino Superior no Brasil, o país possui uma série de dados que demonstram o que seria supostamente a realidade desse segmento e

---

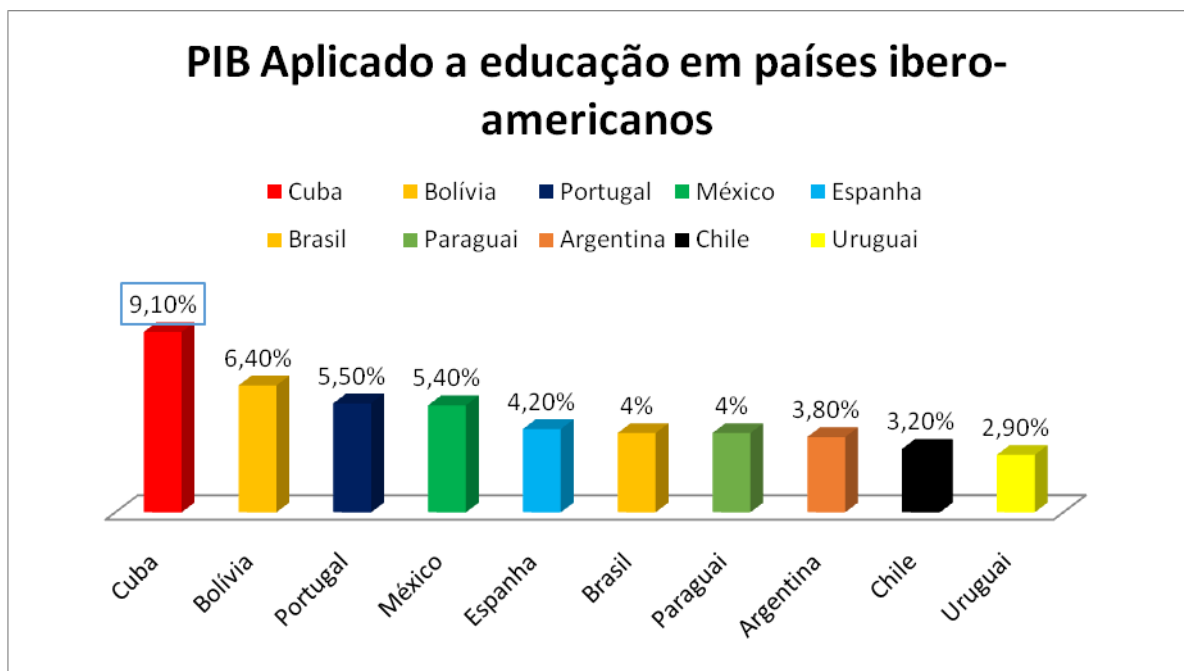
<sup>40</sup> O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda (Texto disponível no sítio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Consulta em 20 de janeiro de 2017, às 9:15h).

desse nível de ensino. Rocha e Miranda (2009), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Pereira (2008), Anache, Rovetto e Oliveira (2014) e Moreira, Ansay e Fernandes (2016), possuem vasta base de dados que serão aqui utilizados.

No entanto, ainda que o Brasil tenha uma contabilização desses dados, não implica na sua veracidade, como poderá ser observado no caso da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde a auto-declaração como sendo do público-alvo da Educação Especial no ato da matrícula, gerou um número maior do que o constatado pelo Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUES).

Estudos como o de Ristoff (2013) equipara os investimentos do Produto Interno bruto (PIB) em países Íbero-americanos, e propõe como um dos desafios para países como o México e o Brasil, de modo que ampliando os investimentos na Educação, provenientes do PIB, consequentemente melhorar a qualidade de ensino.

**Gráfico 2 - PIB Aplicado à educação em países ibero-americanos**



**Fonte: Ristoff (2013)**

No entanto, esse estudo não pretende delegar à Educação a responsabilidade pela solução (ou pelos problemas) de um Estado, e não pretendemos delegar à Educação a posição de redenção e solução para os problemas da sociedade. E esse texto por ter inclinações em Elias (2001; 2008) se propõe a refletir tais questões pelo Processo, onde a Educação necessita afinar-se quanto á sua aplicabilidade como parte do que compõe o Processo Civilizador na

sociedade ocidental, em conjugação de esforços por meio de justiça social. Ao observar o Quadro 7 (abaixo), vê-se que necessariamente um maior investimento do PIB, não implica em melhores índices de Educação<sup>41</sup>.

**Quadro 7 – PIB aplicado em educação em 10 países ibero-americanos**

<b>PIB APLICADO EM EDUCAÇÃO EM 10 PAÍSES IBERO-AMERICANOS</b>				
<b>PAÍS</b>	<b>% DO PIB</b>	<b>RANKING</b>	<b>US\$ POR PESSOA E IDADE EDUCACIONAL</b>	<b>RANKING</b>
Cuba	9,1	1º	3.650	7º
Bolívia	6,4	2º	1.086	9º
Portugal	5,5	3º	10.166	2º
México	5,4	4º	3.738	6º
Espanha	4,2	5º	15.420	1º
Brasil	4	6º	2.398	8º
Paraguai	4	7º	1.020	10º
Argentina	3,8	8º	4.152	5º
Chile	3,2	9º	4.425	4º
Uruguai	2,9	10º	4.647	3º

Fonte: Ristoff (2013)

Observamos então que fatores como índices demográficos, a demanda e a oferta, os gradientes da efetividade dos direitos políticos<sup>42</sup> e sociais, os processos históricos de concentração e/ou distribuição de renda, características próprias de cada país determinam também o nível em que se pode medir os percentuais na Educação, e essencialmente, quanto se investe por indivíduo em uma sociedade do capital.

Para contribuir com maior proximidade dos dados apresentados, faremos um diálogo com os números e percentuais mexicanos, seguidos pelos do Brasil, em ambos os casos se tratará da expansão do Ensino Superior. Dessa forma, após a visualização do que estas

<sup>41</sup> A pesar desse estudo rejeitar fazer uma análise entre “melhores” e “piores”, se utilizará justamente do Quadro 1 para evidenciar que esta relação binária é repleta de contradições, que dependerão do ponto de vista de quem as observa. Mas, de modo geral, servem para segregar, excluir e romper com princípios de igualdade e justiça social.

<sup>42</sup> A afirmação de direitos políticos que tratamos nessa pesquisa, se refere às análises que Augusto Boal faz a respeito das teorias de Aristóteles. Nessas análises entendemos a “política” como a relação estabelecida entre sujeitos, das quais é a política, a responsável por toda e qualquer relação humana. Logo, a política encontra-se em uma condição onde as suas “leis regem as relações de todos os homens, em sua absoluta totalidade, e que inclua absolutamente todas as atividades humanas [...]. Nada é alheio à política, porque nada é alheio à arte superior que rege todas as relações de todos os homens. A medicina, a guerra, a arquitetura, etc., todas as artes menores e todas as artes maiores, todas, sem exceção, integram essa arte soberana, estão sujeitas a essa arte soberana” (BOAL, 2009, p. 49).

realidades propostas têm a oferecer, o estudo comparado internacional permitirá que as reflexões nesse texto sejam organizadas:

[...] em torno da perspectiva de que conhecer outras realidades nos ajuda a compreender o capítulo da história humana que escrevemos com *os outros*, e nos auxilia no debate relativo aos diferentes dispositivos de controle colocados em ação por órgãos e organismos internacionais no jogo que anuncia a inclusão social (ELIAS, 1994, 1998, 2001). Nesse sentido, a Educação Comparada constitui um campo dedicado à pesquisa e à reflexão sistemática sobre a relação entre Estado, escola e sociedade. Uma reflexão que, de maneira alguma rejeita uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo (SOBRINHO; SÁ; PANTALEÃO; JESUS, 2015, 336).

Para tal, e mantendo o recorte histórico entre os anos de 1996 e 2016, propomos também um debate acerca da dinâmica de expansão do Ensino Superior no México e no Brasil, e suas possíveis relações entre o mundo e a América Latina, de modo que seja possível averiguar que essa expansão não se trata de um fenômeno por si só, mas de algo que tem as implicações das relações de interdependência entre indivíduo, sociedade e Estado. Onde as ações podem não ser necessariamente aquelas que se pensa vivenciar.

## 5.1 – México

A diversidade mexicana se caracteriza por uma composição econômica, social e de uma população em condições das quais venham ser similares as de diversos países latino-americanos, e os processos de escolarização encontra-se como uma das formas que se têm, do ponto de vista científico, para averiguar os indicativos de uma realidade da qual se encontram os indivíduos.

Trabalhar com a perspectiva em Elias (1993, 1998a, 2001, 2006, 2011), permite:

[...] sistematizar apontamentos e contribuições desse autor na constituição de uma perspectiva investigativa comparada internacional em Educação Especial, particularmente, no que se refere ao delineamento teórico-metodológico do estudo que desenvolvemos com o México (SOBRINHO; SÁ; PANTALEÃO; JESUS, 2015, 336).

Para tal, de acordo com Diaz (2016), uma das formas de se aproximar de dados referentes Ensino Superior mexicano, é a medição do Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH)<sup>43</sup>. O autor afirma ainda que é possível averiguar a demanda de acesso ao Ensino Superior, que favorecem analisar também a capacidade de absorção, a cobertura oferecida pelo México e o abandono.

Fizemos essa opção por não ser possível encontrar estatísticas sistematizadas especificamente sobre a Educação Especial no Ensino Superior Mexicano. Retomamos a afirmativa feita pela própria *Universidad Veracruzana*, e mais precisamente a equipe do “*Programa de la Universidad para la inclusión de personas con discapacidad*”, coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alma Cruz de Juarez, onde nos sinalizou essa problemática, quando da nossa visita técnica em março de 2016. Referenciou a dificuldade de tabular dados estatísticos da própria universidade, como do estado de Xalapa. O mesmo ocorre quando pensado no plano macro, onde pudesse abranger todo o ensino mexicano<sup>44</sup>.

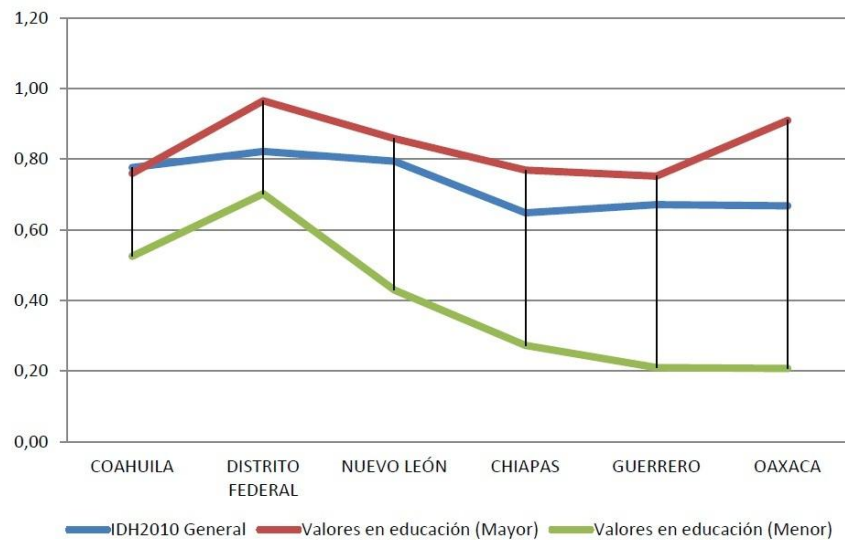
Ao fazer isso, o referido autor compara 6 unidades federativas que são Coahuila com IDH de 0,766, (semelhante a Cuba e Arábia Saudita), Distrito Federal com IDH de 0,822 (semelhante a Portugal) e Nuevo León, cujo IDH é de 0,794 (similar ao das Bahamas), que possuem os maiores índices do país. Em contrapartida, Chiapas onde o IDH é de 0,648 (próximo ao da Síria), Guerrero que apresenta um índice de 0,671 (equivalente ao do Paraguai) e Oaxaca com IDH de 0,668 (coincidente com o da Palestina), apresentam os piores índices, de acordo com o IDH<sup>45</sup>, e consequentemente os piores índices educativos, como é possível notar no Gráfico 3.

---

<sup>43</sup> De acordo com Diaz (2016), “*el IDH tiene como objetivo medir el conjunto de capacidades y libertades que tienen los individuos para elegir entre formas de vida alternativas. Para ello, se toman en cuenta tres dimensiones básicas para el desarrollo: 1) la posibilidad de gozar de una vida larga y saludable; 2) la capacidad de adquirir conocimientos; 3) la oportunidad de tener recursos que permitan un nivel de vida digno*” (DIAZ, 2016, p. 77).

<sup>44</sup> No Brasil, dados totais e estatísticos sobre o público-alvo da Educação Especial só aparecem no Censo Escolar do Ensino Superior no ano de 2011. Sendo que esse mesmo censo foi iniciado pelo Inep em 2009.

<sup>45</sup> Apesar do índice ser uma importante forma de medida, precisa ser visto sempre com desconfiança. Afinal, as formas como cada unidade federativa pode ser estudada com maior proximidade(o que não este o caso), provavelmente vai demonstrar que, por melhores ou piores que possam parecer, eles não são equitativos, e nem todo mundo goza dos mesmos benefícios e/ou malefícios de bons e maus índices.

**Gráfico 3 – Comparativo do IDH e seu componente educativo**

Fonte: Diaz (2016, p. 77)

Outro dado para o qual Diaz (2016) chama a atenção refere-se á média da população entre 20 e 24 anos que conseguinte, ao menos, uma graduação completa. Convida quem o lê a perceber que há uma correlação direta entre as unidades federativas com melhores índices no Coeficiente Gini tem as maiores taxas de escolaridade para o caso citado. Ao passo que, o sentido inverso ocorre com estados em situação de maior vulnerabilidade social, como indica a Quadro 8.

**Quadro 8 – Comparativo de educação e Coeficiente de Gini entre Estados (2000 e 2010)**

Comparativo de educação e Coeficiente de Gini entre UFs - México (2000-2010)				
UF	2000		2010	
	Grau de aprovação no Ensino Superior	Coeficiente de Gini	Grau de aprovação no Ensino Superior	Coeficiente de Gini
Coahuila	14.8	0,465	20.9	0.476
Distrito Federal	22.1	0.505	30.2	0.517
Nuevo León	16.9	0.469	23.6	0.498
Chiapas	6.7	0.542	10.8	0.541
Guerrero	8.9	0.549	13.1	0.516
Oaxaca	6.5	0.565	10.8	0.509
Fonte: Diaz (2016, p. 78)				



De acordo com Diaz (2016):

*La relación entre desigualdad y educación presenta resultados variados. Coahuila y Nuevo León, con indicadores educativos elevados, muestran menor desigualdad que los 3 Estados con bajo IDH, sin embargo, el DF, con los mejores indicadores educativos evidencia una elevada desigualdad social. La distancia entre entidades federativas se manifiesta en forma histórica en los indicadores oficiales como son absorción, deserción y cobertura, los cuales permiten evidenciar la capacidad institucional de atención a los estudiantes de nivel superior (DIAZ, 2016, p. 78).*

Tal observação vai de encontro ao afirmado anteriormente, onde, apesar de apresentar alto IDH, a região necessariamente não possui uma distribuição equitativa de direitos sociais, civis e políticos, implicando em ampliação das desigualdades onde o acesso á escolarização é dificultado.

Por essa perspectiva pode-se indagar se, apesar da expansão, necessariamente houve democratização do acesso, ou massificação, haja vista que ao analisar os dados de estados que apresentem melhores IDHs, comparando com as condições de desigualdade sociais, vê-se que a ampliação não possibilitou a democratização do acesso.

Esse desequilíbrio entre ampliação e democratização tende a provocar tensões que podem levar à condução de um jogo conflituoso dos interlocutores, o que tende a requerer “uma comprovação constante da relação de força entre eles, as quais podem firmar, então, num relacionamento relativamente durável, caso ambos vejam nisso a possibilidade de satisfazer seus interesses (ELIAS, 2001, p. 125).

E, nesse sentido, por ser o México um país federalista, cabe à União intensificar esforços de modo a tornar equitativas as condições sócio-econômicas que permitam acesso aos bens culturais e materiais, inclusive o Ensino Superior. Ao passo que se superar a concentração de riqueza e poder em regiões como o Distrito Federal, faz-se necessário balizar questões como a redução das desigualdades sociais.

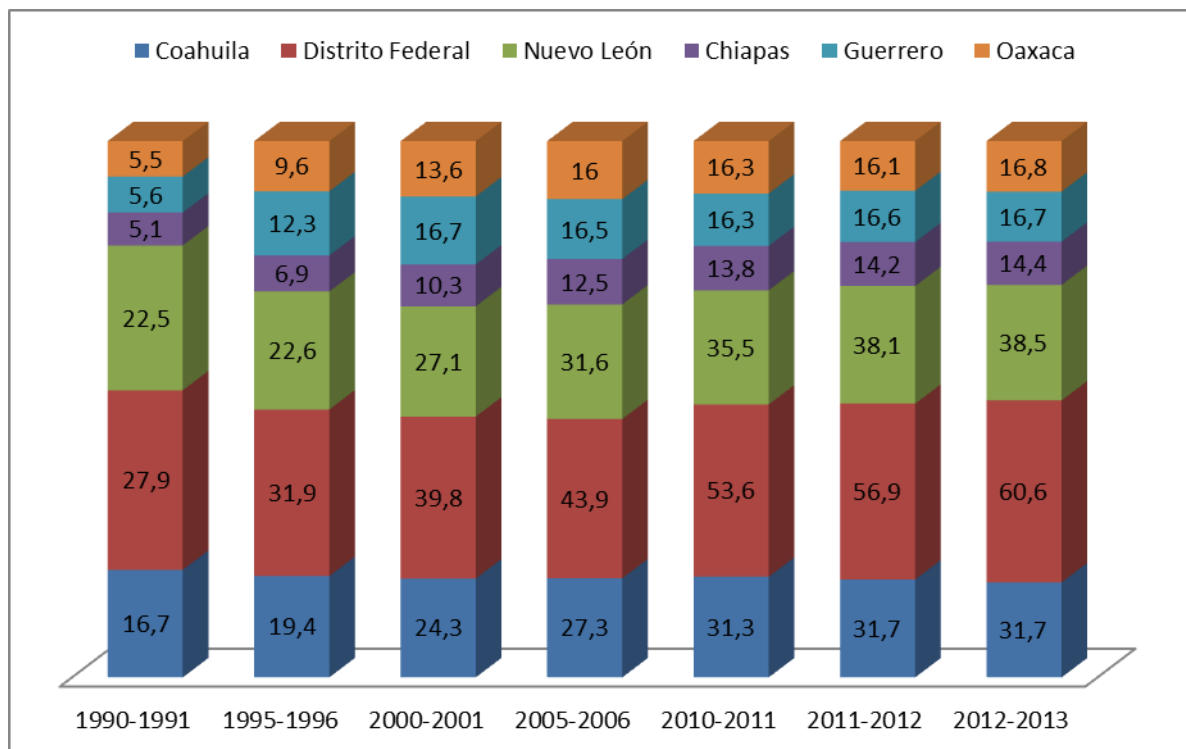
Apesar da crise econômica vivida em 1995, o México obteve um salto econômico ao longo da década de 1990, mas não conseguiu distribuir riqueza, e a concentrou em torno de poucos grupos, acabando por segregar outros tantos em vários sentidos, incluindo na Educação (MARTELETO; CAVALHAES; HUBERT, 2012).

Tais questões de cunho sócio-econômico esbarram na problemática de atender à demanda, o que põe novamente em debate a expansão ser tratada por democratização. Pois, ainda com concentração de riqueza, estados como Distrito Federal apresentam índices de atendimento maiores à demanda, do que em outros estados cujo IDH é menor. De acordo com Diaz (2016):

*El indicador en cuestión es la resultante de dividir la demanda atendida entre la demanda social. La atención a la demanda social se define como la comparación entre la demanda atendida y la población que, de acuerdo con su edad, se encuentra en posibilidades de cursar los diferentes niveles educativos que ofrece el sistema, independientemente de que lo solicite o no. La SEP establece como edad para cursar la ES entre los 19 y 24 años (SEP, 2005). Las instituciones de ES que se ubican en Estados de IDH bajo muestran enormes problemas para atender la demanda. Sus niveles se encuentran por debajo de 17%. Mientras tanto, los Estados con IDH alto logran atender al doble de la población, destacándose el DF que recibe a 61 de cada 100 solicitantes [...]. Si bien es cierto, la demanda de plazas para cursar la ES se presenta a nivel nacional, los resultados revelan la necesidad de darle especial atención a los Estados del Sur de México (DIAZ, 2016, p. 81).*

Estas questões podem ser observadas no Gráfico 4, no que se refere aos percentuais de atendimento de acesso ao Ensino Superior.

**Gráfico 4 – Comparativo do percentual de cobertura e atendimento ao Ensino Superior (1990-2012)**



Fonte: Diaz (2016)

No intuito de fortalecer a entrada e a permanência da população que Diaz (2016) aponta como estando em idade de cursar o Ensino Superior, o México amplia o incentivo financeiro para a oferta de bolsas de estudos, com vistas em reduzir os níveis de diferença entre regiões e estados. Assim:

*Las becas del Programa Nacional de Becas de la Educación Superior (PRONABES) fueron creadas para estimular la permanencia en el nivel superior mediante un apoyo económico a aquellos estudiantes que en condiciones económicas desfavorables intentan cursar la licenciatura<sup>46</sup>. Las becas cubren el costo de oportunidad de quienes se ven impedidos de obtener un ingreso para apoyar a sus familias, es decir, se trata de compensar el ingreso que pudieran tener si en lugar de estudiar estuviesen laborando (DIAZ, 2016, p. 82).*

As bolsas de estudos do PRONABES foram destinadas aos setores em maiores desvantagens sociais, como uma das formas de correção de problemas históricos de desigualdade social, o que contribuiu para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, e visa atingir todas as unidades federativas do México.

Entre 2005-2006, Chiapas era o estado que mais era beneficiado. A partir de 2010-2011, estados cujo IDH se apresentavam mais baixos, passaram a ganhar destaque na distribuição das bolsas de estudos como medida compensatória na política de Educação Superior, como são os casos de Coahuila e Nuevo León.

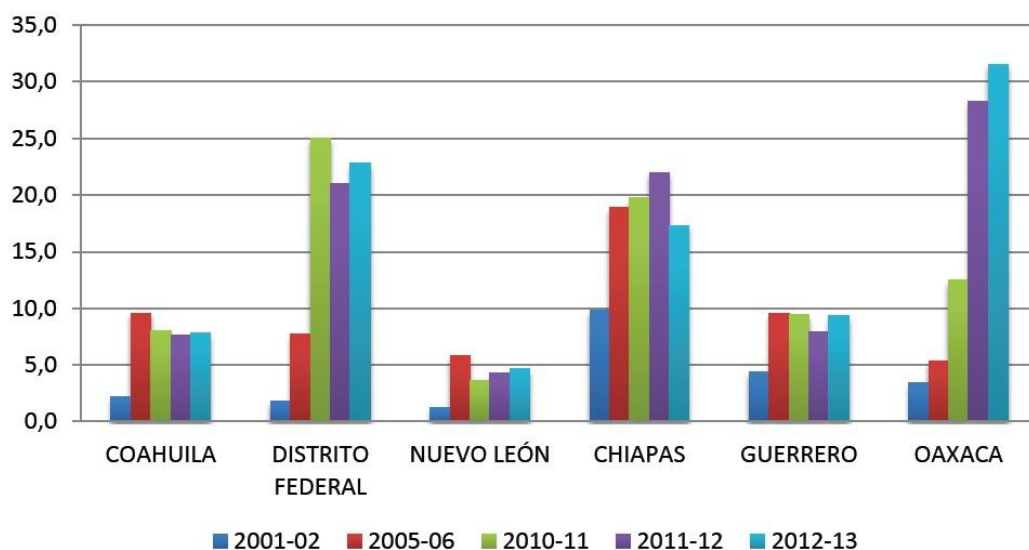
Há ainda autores como Pazich (2015) que, ao tratar da dinâmica de ampliação do acesso ao Ensino Superior em outras regiões do mundo, afirma que isso vai além de justiça compensatória, mas se trata também de “[...] aumentar a mobilidade social [...] por meio de caminhos tais como a educação superior [...], é também uma questão de crescimento econômico nacional” (PAZICH, 2015, p. 143).

Ainda assim, o México, de acordo com Diaz (2016), não desenvolveu um método de avaliação da aplicabilidade e concretude para balizar a aplicação desses recursos, e saber se chegam nos indivíduos que necessitam desse auxílio, ainda que seja nos estados que apresentam desigualdade social em níveis alarmantes, como ocorre em Chiapas, Guerrero e Oaxaca. Tais afirmativas podem ser vistas no Gráfico 5, sobre a evolução da distribuição de bolsas de estudos entre as unidades federativas aqui tratadas.

---

<sup>46</sup> Ao contrário do Brasil, onde um curso de “licenciatura” geralmente é um curso do campo da Educação, no México essa é uma palavra atribuída qualquer curso de graduação, independente de ser no campo da Educação.

**Gráfico 5 – Porcentagem de bolsas de estudos outorgadas de acordo com a matrícula**



**Fonte: Diaz, 2016**

Tais dados explicitam um aumento contínuo nos investimentos, porém, ainda deixa a dúvida se, de fato, pretende-se chamar de democratização do acesso ao Ensino Superior, pois brechas por parte do Estado são perceptíveis nos dados acima, fazendo com que se mantenham as estruturas de elevadas taxas de desigualdade, atenuadas por estruturas institucionais cuja concentração de renda oferece em determinadas regiões maiores oportunidade de acesso aos bens culturais do que em outras. Por mais que se ampliem o número de bolsas, é necessária alteração na estrutura que mantém a pobreza e a concentração de renda.

Os valores pagos são mensais, e:

*[...] para el primer año es de 750 pesos; para el segundo de 830; para el tercero de 920 y para el cuarto y quinto años de mil pesos. Las cantidades aparentemente son muy bajas pero “realmente” son un gran apoyo para los estudiantes a quienes les es asignado, puesto que les posibilita, de alguna manera, la permanencia en las escuelas y los motiva no sólo a continuar con sus estudios sino también a sacar un “buen promedio”. En este sentido consideramos un gran acierto del gobierno federal la creación de este tipo de programas<sup>47</sup>. En el ciclo 2011-2012 se otorgaron*

<sup>47</sup>Con base en una evaluación realizada al Pronabes en 2007, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) determinó que hacía falta mayor compromiso de las ies para proporcionar información y apoyo a la Coordinación Nacional y, de esta forma, contar con un sistema integral de información del programa. Asimismo, se encontraron algunos aspectos que podrían mejorar, entre los que destacan: la falta de certeza presupuestal en las aportaciones estatales; la implementación tanto de un sistema integral de información como uno de administración y seguimiento de la operación del programa; así como infraestructura física y humana para llevar a cabo el seguimiento y/o ejecución en los estados. Para Rodríguez y Márquez (2011), el número de becas aumentó pero su distribución no muestra un carácter progresivo en relación con el aumento de cobertura, ni los deciles de ingreso de la población de más bajos recursos que asiste

*a nivel superior 320 mil 828 becas de las cuales 56.47% fueron para mujeres y 43.53% para hombres (SANTUARIO; CAZALES, 2014, p. 225).*

Quando se pensa na problemática apresentada em um trabalho com diretrizes para a Educação Especial no Ensino Superior, é preciso o aporte à escassez de dados, e estes não são por não haver um público frequente, mas por problemáticas trazidas da falta de políticas públicas de escolarização básica. Por exemplo, “*se estima que de las 150 mil personas con el síndrome down que hay en México sólo 3% reciben atención*” (SALAZAR; CANO, 2012, p. 48).

Desses 3% que recebem atendimento, não foi possível dimensionar o quantitativo de indivíduos que assistem qualquer ramo da Educação, da Infantil ao Ensino Superior, porém, Salazar e Cano (2012), lembram que:

*[...] la atención requiere basarse en una visión integradora que le proporcione los apoyos necesarios para hacer realidad el derecho de tener a las mismas oportunidades de acceso a la educación superior que el resto de la población, lo que, por ejemplo, incluye a los indígenas en México o los negros en Brasil (SALAZAR; CANO, 2012, p. 50).*

Amadio (2008) diz que a pesar da dificuldade da América Latina em organizar esses dados, há muito produzido, e isso se deve às políticas públicas que vários países promoveram, com vistas na expansão do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, logo:

*[...] el caso de las referencias relativas al marco general de política educativa, el principal desafío para la mayoría de los países de la región es lograr una educación de calidad para todos. Calidad, equidad y, en menor medida, inclusión parecen ser los tres conceptos o dimensiones clave que están orientando las políticas educativas actuales en buena parte de los contextos de América Latina (AMADIO, 2008, p. 11).*

Todavia, há de se recordar que apesar dos avanços existe um longo caminho, e esbarram nos Processos Sociais de formação e constituição do poder nas redes de interdependência, das quais outro longo caminho foi percorrido pela Educação Especial.

Basta retomar que em momentos de sociedades ágrafas ocidentais, ou mesmo que sejam do Ocidente e tenham desenvolvido a escrita, pessoas com deficiência, por exemplo, eram abandonadas ainda infantes para que a própria natureza desse fim em suas existências (ARIÈS, 1986).

---

*a la educación superior, pues el Pronabes no alcanza siquiera a cubrir a 2% de esta población (SANTUARIO; CAZALES, 2014, p. 235).*

Além do mais, a escolarização no nível de Ensino Superior no atual estágio do processo Civilizador Ocidental, tem provocado tensões nas relações de interdependência para o rompimento de tratamentos unicamente medicamentosos e/ou assistencialistas.

Lógico que as entidades sem fins lucrativos ao longo da História do atendimento especializado de modo geral, cumpriram um importante papel de socialização de indivíduos antes delegados á própria sorte para permanecerem vivos. Todavia, resta saber em que medida, na atual conjuntura, faz-se necessário superar modelos clínicos, ou atrelar a estes, modelos e “tipos ideais” para a execução do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em processos de escolarização. E quando se trata dessa questão, pressupõe-se que se tome por base “comparações cuidadosas do maior número possível de fenômenos históricos de um determinado tipo conhecidos na época” (ELIAS, 2001, p. 46).

Quando se propõe tais afirmativas, implica em perceber que há no México, como em contexto latino-americano encontrada na realidade de estudantes do Ensino Superior da *Universidad Veracruz*, na cidade de Xalapa, estado de Veracruz, onde explicita uma:

*[...] precarización de la enseñanza, como lo demuestra la falta de formación, la falta de recursos y de materiales de enseñanza más calificados a las necesidades de los estudiantes, muestra que las cuestiones culturales, sociales y económicas están presentes en la política implementada en estas realidades (JUAREZ; SOBRINHO; PANTALEÃO; HORA; BAZILATTO, 2016, p. 396).*

A execução dessas políticas está na importância em que se encontra na sociedade mexicana em identificar e promover tensões nos gradientes de poder junto ao Estado, de modo que a formação histórica do Estado mexicano se dê nos formatos à contemplar a justiça social da qual se assinala em suas legislações, conforme sinaliza o capítulo anterior. E assim:

Quaisquer que sejam os motivos ideológicos para oposição entre essas duas vertentes, uma pesquisa de processos de formação de Estados e construção de nações de longo prazo pode mostrar que cada surto de integração de grupos humanos antes independentes, ou menos dependentes, ou menos reciprocamente dependentes conjuga-se a uma série de tensões e conflitos específicos, mas estruturalmente concomitantes com o movimento em direção á maior interdependência das “partes” de um “todo” (ELIAS, 1998a, p. 159).

Essas tensões de poder esbarram, também, num processo privatista que a Educação Superior Mexicana vive, e que não destoa de um contexto latino-americano, e no caso do México, Garey (2013), afirma que:

*[...] en contraste con la condescendiente política seguida por el gobierno federal hacia la educación superior privada, en el caso de las instituciones públicas,*

*autónomas o no, las políticas seguidas durante toda la década se han caracterizado por un mayor y reciente intervencionismo estatal con objeto de direccionar el subsistema en determinadas líneas su desarrollo y consolidación. Políticas que al estar asociadas en su mayoría a la obtención de recursos financieros extraordinarios por parte de las IES, se han visto obligadas a cumplir con ellas acríticamente; si bien, no en pocas universidades se ha propiciado un relativo proceso de simulación institucional, donde lo que importa es que se reporten indicadores de calidad, con independencia de los resultados obtenidos en los procesos educativos (GAREY, 2013, p. 434).*

Os dados apresentados sobre a Educação Superior no México, apesar de não explicitarem o que se refere à Educação Especial neste nível de ensino, tornam latentes que há relações nas estruturas de poder da formação histórica daquele Estado, das quais precisam ser analisadas com vistas em promover cada vez maior visibilidade a um Processo Civilizador no sentido de adaptação e integração ao modo de ser daquela sociedade, de modo que o público-alvo da Educação Especial também tenha representatividade em dados e em ações de inclusão.

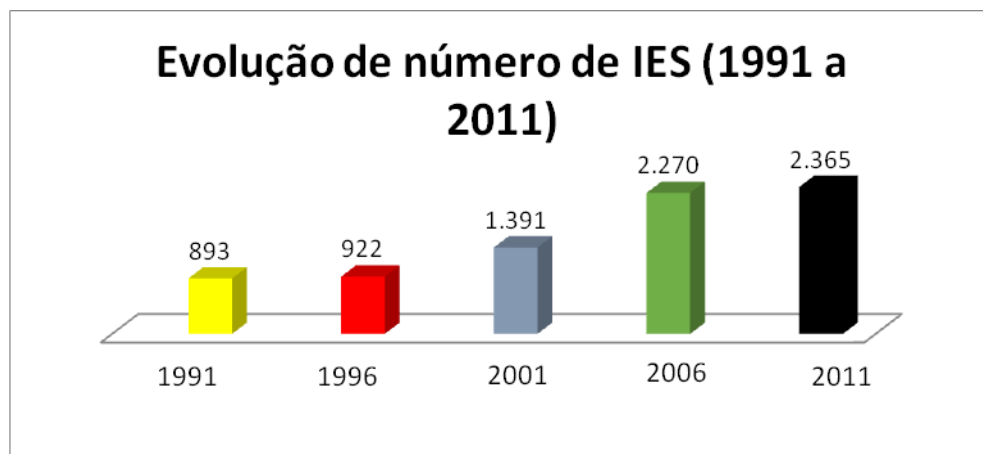
## **5.2 – Brasil**

Quando o assunto Educação Especial no Ensino Superior brasileiro, há uma organização de dados com os quais diversos pesquisadores têm se debruçado, de modo a tentar interpretar com maior precisão como se configura essa realidade de ensino nesse Estado.

Nesse sentido, “por meio de planos, decretos, programas e diretrizes nacionais, Brasil e México implementam reformas educacionais que afetaram crescentemente a organização da trajetória escolar dos estudantes com alguma deficiência” (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 507). Essa perspectiva entre países federalistas e periféricos na economia-mundo chama a atenção para o estudo aqui proposto, na condição de fenômeno social.

A transição entre os séculos XX e XXI foi de ampliação do número de IES, como é possível observar no Gráfico 6, abaixo.

Gráfico 6



Fonte: Ristoff. MEC/Inep (2013)

Necessário frisar que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2011 realizado pelo Inep, a distribuição por categoria administrativa entre as 2.365 IES era da seguinte forma: 284 são públicas, sendo 103 federais, 100 estaduais, 71 municipais. As demais 2.081 instituições são do setor privado, representando 88% do total.

De acordo com Ristoff (2013):

[...] embora o número de IES tenha se mantido relativamente estável no período que antecede à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), com crescimento de apenas 3%, o crescimento no período imediatamente seguinte (1996-2001) foi bem maior (51%), indicando uma mudança significativa na condução da política regulatória para a educação superior brasileira. O ritmo de crescimento volta a diminuir somente nos últimos cinco anos do período em análise. [...] o Censo da Educação Superior 2011 mostra que 36% das IES públicas são universidades e que apenas 4% das IES privadas são universidades, deixando claro que o sistema de educação superior como um todo não tem como missão o tripé ensino, pesquisa e extensão, próprio do modelo universitário *stricto sensu* (RISTOFF, 2013, p. 10 e 14).

Essa missão da qual Ristoff (2013) trata, tem sua importância quando pensada naquilo que a universidade pública no Brasil foi se caracterizando ao longo da sua formação histórica, justamente pelo tripé ao qual esta se sustenta. E faz parte da sua própria forma na condição de instituição promotora do desenvolvimento tecnológico e científico. Todavia, a massa da população que entra em IES, o faz no segmento privado.

Apesar de estudos como os de Chauí (2003) e de Zago (2006), que tratam da qualidade de ensino ofertada por IES privadas, surgem dúvidas sobre o modelo único que as IES públicas ofertam, justamente de que todo o seu quadro docente, num modo de cobrança de produtividade industrial.

Neste sentido, Martins (2000) afirmam que:



A pós-graduação, certamente, contribuiu de forma decisiva para melhorar a titulação dos docentes que atuam no Ensino Superior no país. Mas o investimento feito na pós-graduação não produziu um efeito generalizado na melhoria da estrutura do ensino de graduação nas diversas instituições espalhadas pelas várias regiões do país (MARTINS, 2000, p.56).

O referido autor atribui tal problemática ao que chama de “modelo esgotado do Ensino Superior público brasileiro”, e complementa dizendo que onde todas as instituições públicas de Ensino Superior, bem como o corpo docente, obrigatoriamente precisam desenvolver ensino, pesquisa e extensão.

Tendo por tabela a grossa ampliação da carga horária de trabalho, o aumento do número de estudantes por sala de aula, a produção e publicação de artigos científicos em escala industrial. Trabalho esse, que segundo Martins (2000), tem cada vez mais gerando adoecimento em docentes, e consequentemente discentes, além de romper com o princípio da autonomia das universidades.

No que se refere à graduação, de fato, quanto à dúvida se todas/os profissionais que desejam fazer pesquisa e extensão, ou se se dedicariam exclusivamente à formação de profissionais na graduação, haja vista que nem todas as/os estudantes que ingressam no Ensino Superior desejam se tornar cientistas. Tal como será possível observar no próximo capítulo, onde as entrevistas com estudantes público-alvo da Educação Especial da *Universid Veracruzana* e da UFES demonstram que, por vezes, o curso de graduação é mais uma ferramenta para atingir qualificação profissional e autonomia.

Ao mesmo tempo, não se trata de contribuir com a mercantilização do Ensino Superior, como afirma Mancebo (2015), mas o de compreender que a formação do Estado e o modo com o qual se organiza deve também privilegiar a forma com a qual a população que o sustenta deseja que se organize, promovendo maior participação popular sobre a coisa pública.

Apesar disso, a expansão seguiu o seu próprio ritmo, ainda que deva se contestar o modelo adotado no Brasil, que não destoa da América Latina numa expansão pró-capital, para atender dinâmicas de mercado. Sejam quais forem as motivações, o modelo de universidade pública vem se configurando também no modo de competição, haja vista a pressão que órgãos financiadores de pesquisas e a própria universidade têm promovido sobre profissionais e estudantes. Assim:

Há uma mudança perceptível no pensamento longe de noções utilitárias da equidade e da percepção da educação superior como um “bem social”, no sentido da promoção de um mercado mais competitivo para as instituições, na crença de que a competição irá melhorar os padrões e qualidade (ABDALLA; SOUZA; SEIFFERT; RUIZ-MORENO; ABENSUR; GONÇALVES; LIMEIRA, 2016, p. 30).

Outro fator que deve ser levado em consideração é o que se refere ao número de cursos de graduação que também se expandiu. Todavia, com maior variação do setor privado frente ao público, apesar de apresentar queda entre os anos de 2010 e 2011, conforme é possível observar no Quadro 9.

**Quadro 9**

<b>EVOLUÇÃO ANUAL DE CURSOS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (1991-2011)</b>					
<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PRIVADA</b>	<b>%</b>	<b>PÚBLICA</b>	<b>%</b>
1991	4.908	2.769	-	2.139	
1992	5.081	2.837	2,4	2.244	4,9
1993	5.280	2.987	5,3	2.293	2,2
1994	5.562	3.150	5,5	2.412	5,2
1995	6.252	3.470	10,2	2.782	15,3
1996	6.644	3.666	5,6	2.978	7
1997	6.132	3.434	-6,3	2.698	-9,4
1998	6.950	3.980	15,9	2.970	10,1
1999	8.878	5.384	35,3	3.494	17,6
2000	10.595	6.564	21,9	4.031	15,4
2001	12.171	7.754	18,1	4.417	9,6
2002	14.445	9.156	18,1	5.289	19,7
2003	16.505	10.807	18	5.698	7,7
2004	18.751	12.450	15,2	6.301	10,6
2005	20.596	14.332	15,1	6.264	-0,06
2006	22.450	15.776	10,1	6.674	6,5
2007	23.896	17.152	8,7	6.744	1
2008	25.366	18.313	6,8	7.053	4,6
2009	28.671	20.043	9,4	8.628	22,3
2010	29.507	20.262	1,1	9.245	7,2
2011	30.420	20.587	1,6	9.833	6,4

Fonte: Ristoff. MEC/Inep (2013)

No Processo Social da Educação Superior no Brasil, entre o final do século XX e o início do século XXI, é possível então observar que há uma oscilação entre os anos e o quantitativo de cursos, dos quais merecem um trato maior e que este estudo não daria conta,

neste momento. No entanto, uma marca é possível de se perceber, que independentemente do seguimento:

No final dos anos 90 o Ensino Superior na sociedade brasileira, após um longo período de estagnação, deu mostras que estava recuperando sua capacidade de crescimento. As matrículas aumentaram em parte pela expansão do ensino médio, acelerada nos últimos anos, e pela pressão de uma clientela de adultos já integrados no mercado de trabalho, que procura as instituições de Ensino Superior para melhorar suas chances profissionais com a obtenção de um título acadêmico (MARTINS, 2000, p. 57).

Essa pressão também se expressa quando o assunto é o público-alvo da Educação Especial, o Censo da Educação Superior de 2005 indicou o número de matrículas passou de 2.155 para 6.022 em cinco anos, marcando um crescimento de 179% em cinco anos (MOREIRA, BOLSANELLO E SEGER, 2011). Sendo que o Nordeste e o Norte do país apresentavam os menores índices – respectivamente 9% e 4% –, e os dados mostram que 49% das matrículas estavam centralizadas na Região Sudeste; seguida pelo Sul, com 24%; e Centro-Oeste, com 14%.

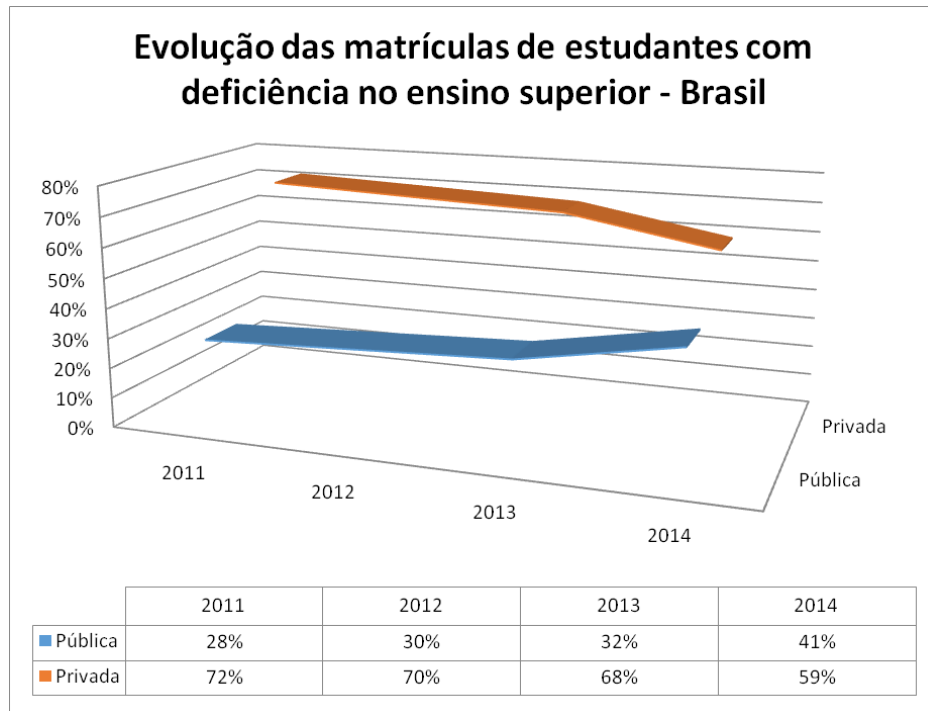
Pessoas com deficiência física ocupavam 38% das matrículas, seguidas por pessoas com deficiência visual (32%), e pessoas com deficiência auditiva correspondiam a 23% do total de matrículas em IES (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Quando o salto no Processo Social da Educação Especial do Ensino Superior no Brasil passa para 2013, a evolução do quantitativo atinge o número de 29.034, o que implicou em um aumento de mais de 571,6%. Se considerado período similar, o número total de estudantes matriculados entre 2003 e 2013, saltou de 3.887.022 para 7.305.977, representando um aumento de 187,95% (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016).

Entre os anos de 2011 e 2014 os Censos da Educação Superior no Brasil passam a dar maior ênfase à diversidade de sujeitos que acessam esse nível de ensino, inclusive relacionado ao público-alvo da Educação Especial.

Mesmo com a maioria das IES sendo da iniciativa privada, o número de estudantes com necessidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) demonstra um histórico de crescimento na iniciativa pública, quando o olhar se direciona para a análise em nível nacional, conforme apontam o Gráfico 7 e o Quadro 10.

Gráfico 7 / Quadro 10

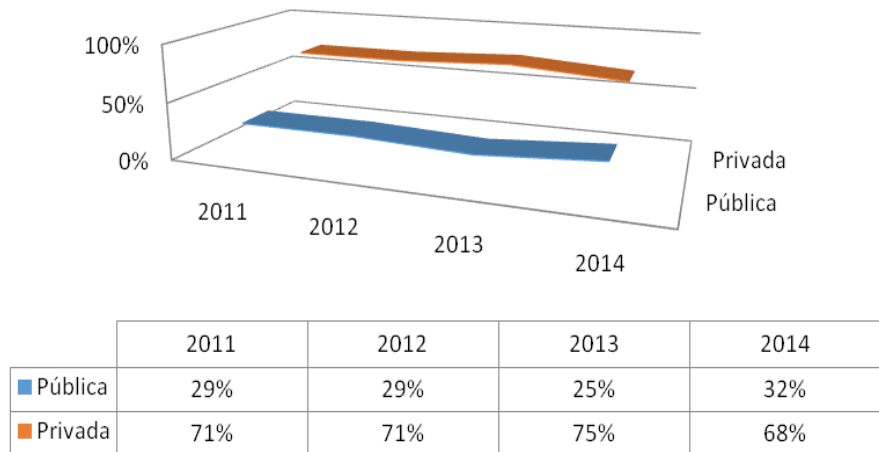


**Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)**

Esses dados comparados com os das regiões brasileiras mostram que há inequidades e distribuição de maneira desigual para o aumento do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, conforme Gráficos e Quadros a seguir:

Gráfico 8 / Quadro 11

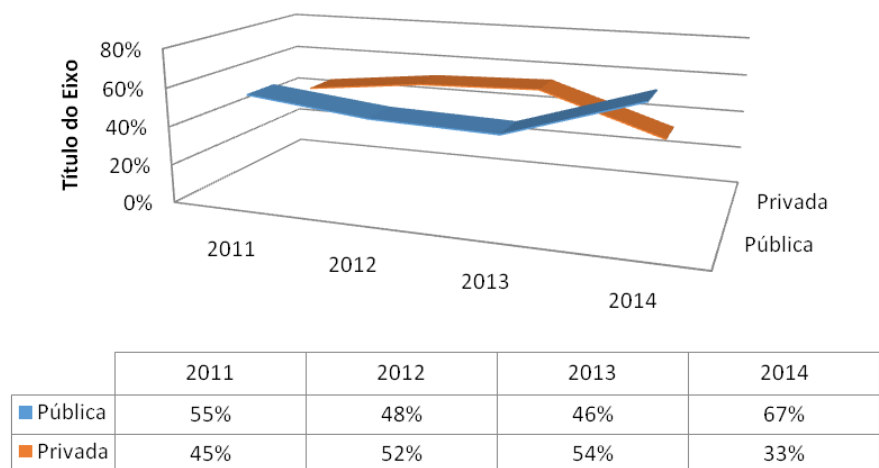
### Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior - Norte



Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

Gráfico 9/ Quadro 12

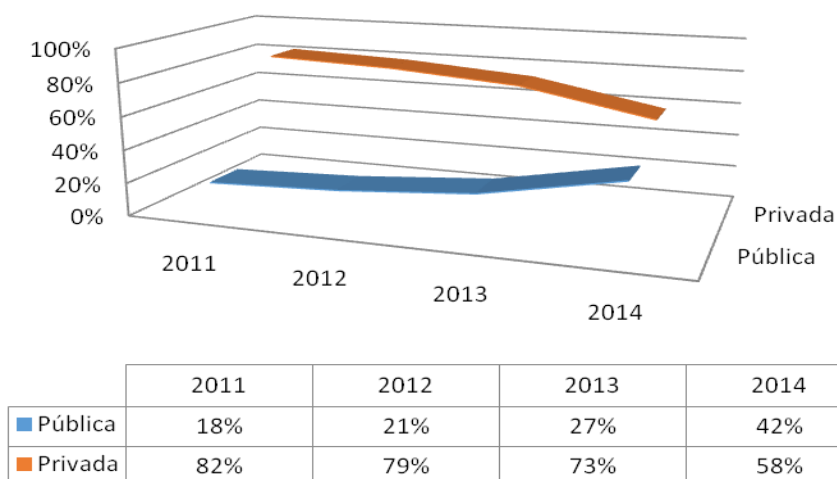
### Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior - Nordeste



Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

Gráfico 10 / Quadro 13

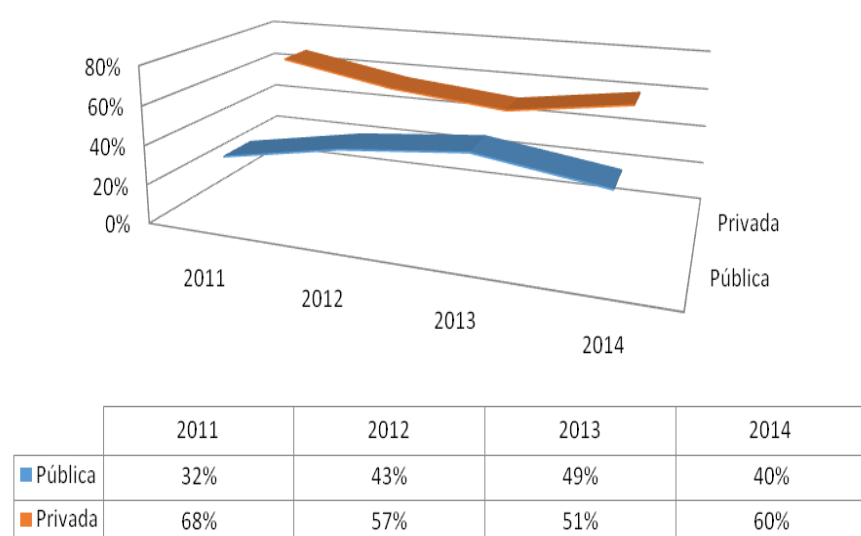
### Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior - Centro-Oeste



Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

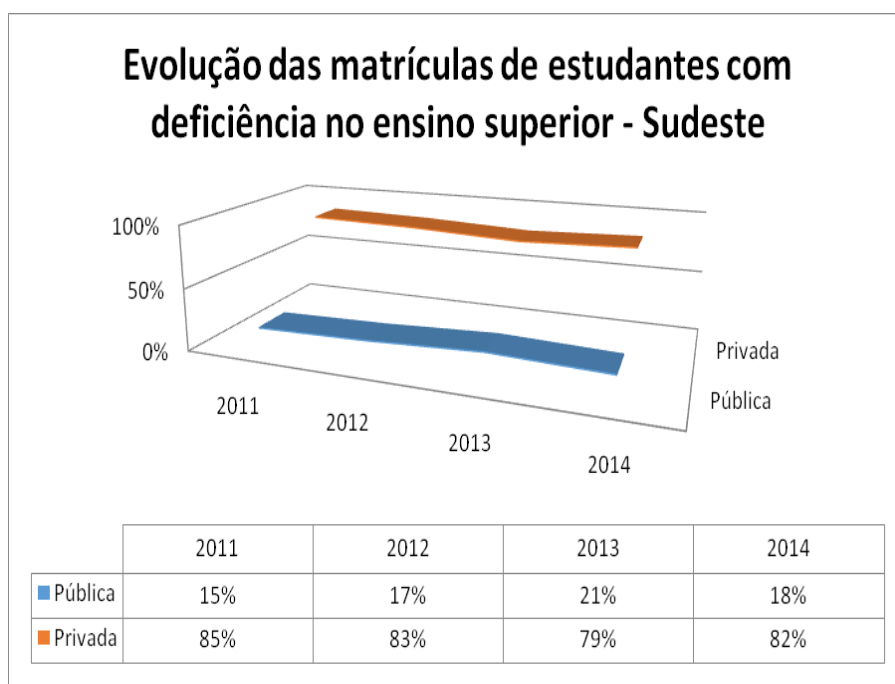
Gráfico 11 / Quadro 14

### Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior - Sul



Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

Gráfico 12 / Quadro 15



**Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)**

Percebe-se que a título de Brasil, as IES públicas têm conseguido atingir percentuais de crescimento, em paralelo ao que demonstra a região Norte e Centro-Oeste, sendo que a região Nordeste destaca-se ainda mais, apresentando percentuais superiores aos apresentados nacionalmente, e muito disso se deve ao processo de interiorização das instituições federais de Ensino Superior. Interiorização essa conforme apontam Nascimento e Veloso (2016), que possibilitou maior acesso às parcelas menos privilegiadas economicamente do país (ZAGO, 2006).

Já as regiões Sudeste e Sul apresentam o inverso, sendo que a maioria das matrículas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, apesar de leves oscilações no quantitativo, apresenta um vértice positivo mais direcionado para as matrículas em IES privadas.

Ao mesmo tempo, quando comparados esses dados com a dissertação de Provin (2011), sugem dúvidas sobre o cumprimento das políticas de Educação Especial em IES privadas, haja vista que, a autora analisou as páginas virtuais de 12 instituições de IES privadas do Rio Grande do Sul, e constatou que faltam ações de inclusão e permanência pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, em que não é assegurado, por exemplo, o intérprete de LIBRAS, o que inviabiliza a entrada de pessoas com deficiência auditiva.

O que corrobora para o debate sobre a inclusão do público-alvo no Ensino Superior enquanto parte de um processo neoliberal, seja na universidade para inserir, seja na formação para o mercado. O que não seria um caso isolado somente nas instituições privada, como também nas públicas.

Importante lembrar que não se condena a iniciativa privada nesse estudo, apenas se contesta que o AEE seja feito com a responsabilidade e o cumprimento da legislação e das políticas públicas que asseguram o respeito à diversidade, para que a acessibilidade que este público necessita, ocorra em condições dignas enquanto componente do Estado brasileiro.

Em caso de propor uma análise entre os estados que mais apresentam um percentual de Educação Superior privada no Brasil, tem-se o Quadro 16 com a seguinte configuração:

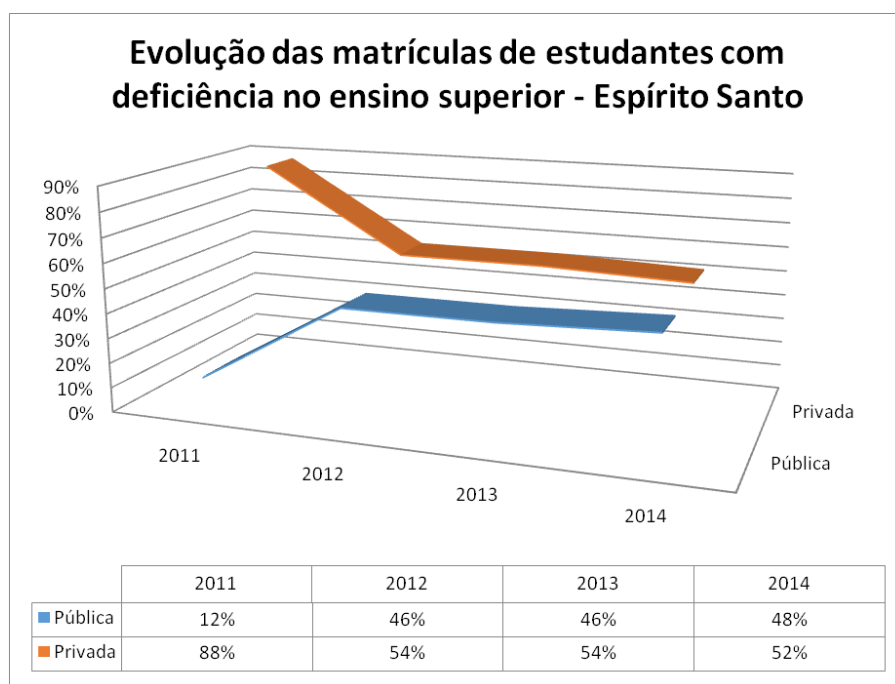
**Quadro 16**

<b>IES POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA NAS UFs MAIS PRIVATIZADAS</b>				
<b>UF</b>	<b>IES PRIVADAS</b>	<b>IES PÚBLICAS</b>	<b>TOTAL IES</b>	<b>% IES PRIVADAS</b>
Mato Grosso	54	3	57	95
Distrito Federal	56	3	59	95
Espírito Santo	84	4	88	95
Rondônia	30	2	32	94
Bahia	107	8	115	93
Minas Gerais	327	28	355	92
Piauí	34	3	37	92
Rio Grande do Sul	101	10	111	91
Goiás	74	8	82	90
Maranhão	27	3	30	90

**Fonte: Ristoff. MEC/Inep (2013)**

O caso do estado do Espírito Santo se apresenta como um destoante frente a esses dados do Sudeste, uma vez que, apesar de no ano de 2013 ser um dos que mais possuíam IES privadas, entre os anos de 2011 e 2014 apresentou elevação do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial em IES públicas, conforme apontam o Gráfico 13 / Quadro 17.



**Gráfico 13 / Quadro 17**

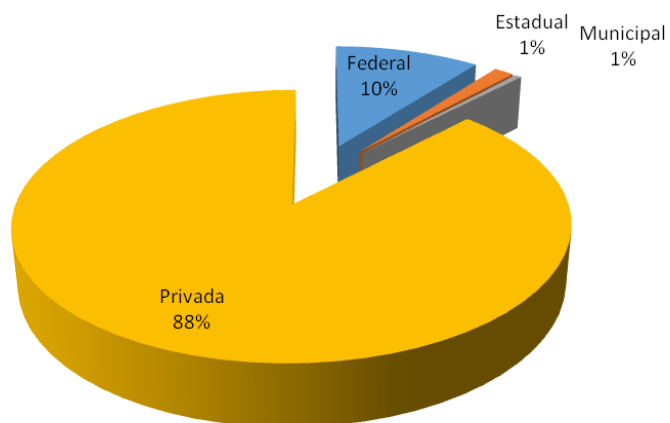
**Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)**

Esses apontamentos direcionam ainda para um olhar que se adentra a forma como a Educação Especial no Ensino Superior capixaba tem-se constituído, haja vista que na sua história recente, a UFES, por intermédio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI), bem como com o Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES), têm promovido ações com vistas à ampliação do acesso e da permanência deste público no Ensino Superior.

Ainda que se detectem problemas como a inclusão e a permanência pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras, a UFES vem contribuindo para que o Espírito Santo tenha um destaque como o estado para este atendimento (PANTALEÃO, 2013; PANTALEÃO; CÉLIO SOBRINHO, 2013)), conforme apontam os gráficos abaixo, que tratam da distribuição das matrículas do público-alvo no Ensino Superior por categoria administrativa, sendo que o público com uma análise voltada para as instituições federais, estaduais e municipal.

Gráfico 14

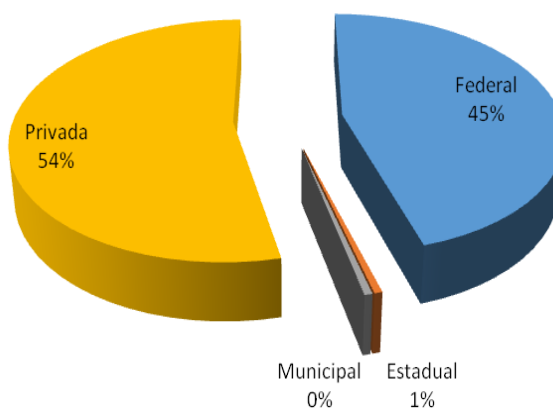
**Matrícula do público-alvo da Educação Especial nas IES por categoria administrativa no ES - 2011**



Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

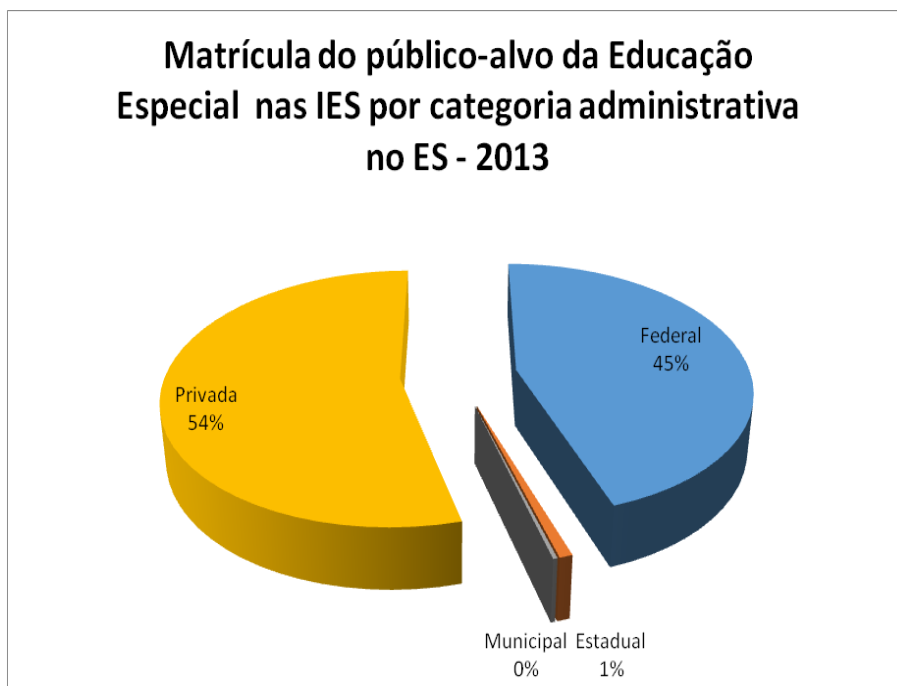
Gráfico 15

**Matrícula do público-alvo da Educação Especial nas IES por categoria administrativa no ES - 2012**



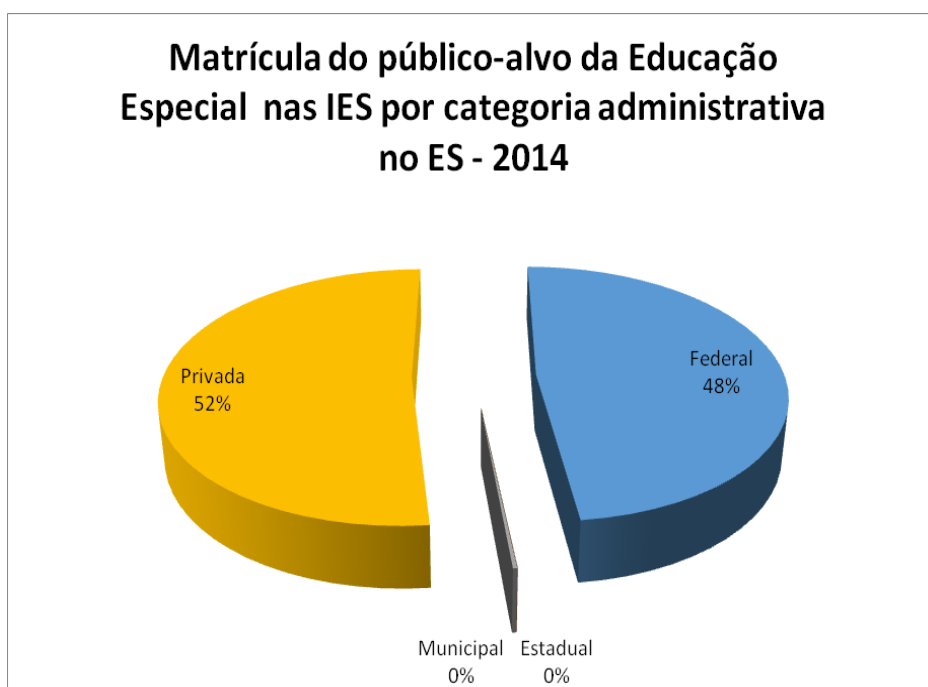
Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

Gráfico 16



Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

Gráfico 17



Fonte: Censo da Educação Superior – 2011-2014 (Elaborado pelo autor)

Dentre as motivações para que a UFES (até então, a única universidade federal do estado), venha se destacando no número de matrículas do público-alvo se refere a adesão a programas nacionais de políticas públicas, como o REUNI e o Programa Incluir, dos quais ainda que rodeados de contradições, compõem parte do Processo Social que o Brasil, e especificamente o estado do Espírito Santo tem vivenciado na História da Educação.

Programas como estes permitem melhorias nas formas com as quais o trabalho pedagógico e de rompimento de preconceitos, bem como, adaptações físicas e de recursos didáticos seja possível na medida em que este público se insere na instituição, provoca mudanças no comportamento frente às suas diferenças.

Longe da afirmativa de que a UFES possui um “tipo ideal” de Educação Especial, mas, ainda assim, pretendeu-se fazer “comparações cuidadosas do maior número possível de fenômenos históricos [...], de um determinado tipo [...]” (ELIAS, 2001, p. 46) de Educação Superior, na sociedade capixaba, e assim, analisar esses dados é a afirmação de que em um modelo de sociedade específico.

Além do mais, numa sociedade do capitalismo não se faz Educação sem dinheiro, e para tal, a adesão da UFES ao REUNI e ao Programa Incluir foi de fundamental importância para que melhorias fossem promovidas, no sentido de contribuir com o Processo Civilizador aqui defendido, onde todo indivíduo seja respeitado e atue socialmente nas formas às quais têm direito.

Vale frisar que:

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as Instituições Federais de Ensino Superior, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (Documento Orientador do Programa Incluir, 2013).

Essa mudança na forma com a qual passou a ocorrer em 2012, onde o Programa Incluir investe recursos financeiros em todas as Instituições Federais de Ensino Superior, propiciou o aumento significativo do público-alvo da Educação Especial na UFES, basta observar os Gráficos acima, onde se nota que em 2011 o número de estudantes público-alvo era de 10% do total das matrículas no Espírito Santo, e no ano seguinte, sobe para 45%,

chegando a 48% em 2014, e registrando queda na instituição estadual e na municipal, em que sequer chega a pontuar percentualmente<sup>48</sup>.

Ainda que os investimentos feitos pelo Governo Federal não atendam à demanda necessária, por intermédio do NAUFES, uma série de alterações foram feitas para que a instituição pudesse atuar com o público-alvo. De acordo com o “Relatório Programa Incluir 2014 – UFES”, foram utilizados R\$ 62.723,99 em pagamento de leitores, tradutores e intérpretes, construção de banheiro acessível junto ao Restaurante Universitário (RU) e outros pontos físicos adaptados, além de auxílios financeiros para estudantes bolsistas.

O relatório parcial do NAUFES trás uma realidade que, apesar do momento político e econômico em que o Brasil vive, representa uma parte das conquistas do público-alvo da Educação Especial na UFES, tal como é possível observar no Quadro 18.

**Quadro 18**

<b>UFES - PROGRAMA INCLUIR 2015 - POR NOTA DE EMPENHO</b>		
PTRES 085.946 / FONTE 0100	EM R\$ 1,00	
DESPESAS POR NOTA DE EMPENHO	VALOR	TIPO DE DESPESA
DESPESAS CORRENTES	128.811	
AUXÍLIO FINANCEIRO A ESTUDANTES	48.800	
NE 000.179	48.800	PRESTADORES DE SERVIÇOS
OUTROS SERVIÇOS - PESSOA JURÍDICA	80.011	
NE 802.666	10.800	SERVIÇO VPAD
NE 802.935	69.211	CALÇADA CCS
DESPESAS DE CAPITAL	129.611	
OUTROS SERVIÇOS - PESSOA JURÍDICA	65.866	
NE 802.790	65.866	REFORMA PRÉDIO DO DIREITO ED V
EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE	63.745	
NE 802.334	57.399	IMPRESSORAS BRAILLE

<sup>48</sup> O fato de não pontuar percentualmente, não quer dizer que as redes estadual e municipal não tenham estudantes público-alvo matriculadas/os, uma vez que se identificou em 2011 a matrícula de 3 estudantes na rede estadual e 1 na municipal. Em 2012, respectivamente este número passou para 2 em cada instituição. Em 2013, 3 na estadual e 1 na municipal. E, em 2014, nenhum na estadual e 1 na municipal.

NE 802.574	5.177	EQUIPAMENTOS P/ ALUNA DEFICIENTE VISUAL
NE 802.660	240	EQUIPAMENTOS DIVERSOS
NE 802.661	370	EQUIPAMENTOS DIVERSOS
NE 802.662	559	EQUIPAMENTOS DIVERSOS
TOTAL DAS DESPESAS	258.422	

Fonte: SIAFI / Elaboração: DPAE/PROAECI/UFES (2016)

Tais recursos foram aplicados de modo a contribuir com o cotidiano de estudantes da UFES. No entanto, ainda não supre as necessidades. Em parte, por ser o mundo do capital, onde a especulação financeira suplanta qualquer necessidade humana, e, por outro lado, por dificuldades como identificar quem realmente precisa, dado, por exemplo, o baixo número de funcionárias/os efetivas/os que prejudica no atendimento adequado, como será possível observar no próximo capítulo, onde estudantes dos cursos de graduação do campus Goiabeiras falam das suas trajetórias na universidade.

Além do mais, o NAUFES tenta desde 2015 solucionar o problema das incongruências da auto-declaração, uma vez que no ato da matrícula todas/os estudantes dizem se têm ou não necessidade de AEE. Nesse processo que foi intitulado pelo NAUFES por “busca ativa”, há um número que se declara sem necessariamente se inserir no público-alvo, tal como pessoas que usam óculos, mas não se inserem nos termos legais do Decreto 5.296/04<sup>49</sup>.

Assim, de acordo com o “Mapa da Acessibilidade” disponibilizado pelo NAUFES, somando os quatro *campi* (Goiabeiras, Maruípe, São Mateus e Alegre), até o segundo

<sup>49</sup> De acordo com o referido Decreto são estes os parâmetros para que uma pessoa se insira no campo da deficiência: Deficiência Visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. Deficiência Auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Deficiência Física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. Deficiência Intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: Comunicação; Cuidado pessoal; Habilidades sociais; Utilização dos recursos da comunidade; Saúde e segurança; Habilidades acadêmicas; Lazer; Trabalho. Deficiência Múltipla: associação de duas ou mais deficiências.

semestre de 2016 a UFES registrava 187 matrículas. Porém, após a “busca ativa” esse número foi reduzido para 54.

Havendo ainda 7 casos em que o NAUFES registrou para serem analisados, tais como: não possuir laudo, mas usar óculos (não apresentou nenhuma dificuldade em leitura) ou casos como o contato por telefone, feito pelo NAUFES, e o/a estudante afirmou ter uma perda auditiva leve, mas, que alega não atrapalhar os estudos e que não necessita de nenhum atendimento especializado.

Existe ainda o caso de estudante com de Artrite Reumática diagnosticada por exames, lesões nas articulações das mãos pés, tornozelos, joelhos e quadril, bem como, outra/o estudante com perda auditiva que não corresponde a 15% do potencial auditivo.

Acrescesse também caso como o de rim único; além de outro caso de perda auditiva no ouvido esquerdo, mas que relatou não afetar o cotidiano acadêmico e nem a sua fala; e, o caso de um caso de perda unilateral ouvido direito.

A “busca ativa”, que tratou de ir especificamente às turmas de cada estudante que se declarou com alguma necessidade de atendimento especial serviu para filtrar as informações, e servirá para desenvolvimento de ações futuras, cujos investimentos financeiros e pedagógicos sejam direcionados para onde precisam ir, em quem de fato necessita desse atendimento.

De acordo com o com o coordenador do NAUFES, Prof. César Cunha, com a auto-declaração, a UFES fazia aquisição de materiais muitas vezes não utilizados. A “busca ativa” permitiu uma maior efetivação da aproximação com estudantes público-alvo da Educação Especial dentro da própria UFES, além de contribuir como planejamento mais efetivo para investimentos em melhores condições de entrada, permanência e conclusão dos cursos a partir do ano de 2017.

E nesse sentido, entre legislações, políticas públicas, ajustes nos modelos de sociedade e adequação às novas formas de relacionamento na perspectiva indivíduo e sociedade, é que o público-alvo da Educação Especial, vem conquistador maior espaço, que o atual Processo Social da Educação Especial no Ensino Superior mexicano e brasileiro são moldados em meio às conquistas, ainda simplórias quando analisadas por visões que desconsideram conquistas.

Mas, de fundamental importância para o Processo Civilizador em que a sociedade ocidental latino-americana se dispõe a executar. Tais questões serão observadas com maior “proximidade” no próximo capítulo, onde estudantes narraram por meio de entrevistas orais, como observam o seu próprio processo no Ensino Superior.

## 6 – A FECUNDIDADE DAS ENTREVISTAS ORAIS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR MEXICANO E BRASILEIRO<sup>50</sup>

O presente capítulo tece uma análise sobre as legislações e políticas de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial do Superior mexicano e brasileiro, e traz uma parte dos resultados da investigação, obtidos por meio das entrevistas orais de estudantes universitárias/os da *Universidad Veracruzana* (UV-MX) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-BRA).

Têm como propósito refletir sobre os significados que estudantes público-alvo da Educação Especial atribuem ao seu processo de formação no contexto da UV e da UFES. A temática seguirá pelos caminhos teóricos de Elias (1993; 2011), para o diálogo do Processo Social na transformação que a sociedade ocidental vem assumindo por meio do Processo Civilizador, com o auxílio de Freire (1987; 2001), que ajuda na discussão sobre a Educação como um processo de liberdade de indivíduos e sociedade, de forma mútua.

Num primeiro momento, as memórias contribuem para que o indivíduo tenha importância por aquilo que o conhecimento produz, e pela ação que o leva a conduzir em sua história. Sobre os pensamentos de Freire, direciona para o sentido social da Educação, onde possa ser entendida nesse estudo como processo de reflexão que contribui para a participação da população de estudantes nos problemas sociais.

Dos resultados têm-se nas entrevistas orais que os significados de como percebem e de como observam as universidades como instituições, como vivem sua própria percepção de si, a relação como corpo docente, o método de ensino e aprendizagem, as relações com a família, são experiências fundamentais para gerar oportunidades de inclusão social.

Na discussão que se propõe é importante reconsiderar as orientações resultantes de acordos firmados com organismos internacionais que se refletem nas legislações e nas políticas educacionais dos países latino-americanos nos últimos vinte anos, inclusive aquelas que se retornam para a expansão da Educação Superior.

De fato, nas décadas de 1980 e 1990 os governos mexicano e brasileiro solicitaram apoio técnico e financeiro ao Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Fundo de Desenvolvimento Interamericano, entre outros, comprometendo-se a modernizar e reorganizar os seus sistemas educativos.

---

<sup>50</sup> Parte desse capítulo é fruto do artigo publicado na Revista Eletrônica de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1866/533>



Nesse caminho observa-se nas últimas décadas uma significativa expansão da Educação, que provocou o acesso de muitas pessoas aos processos escolares. Tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior o público considerado objetivo da Educação Especial têm chegado às escolas comuns (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA, 2016).

Fato que tem desafiado os processos educativos nas diversas instituições, no que se refere à acessibilidade arquitetônica, a superação de barreiras pedagógicas e de convivência nos cotidianos escolares.

Com o propósito de discutir essas questões a partir das percepções das/os estudantes, que nesse texto focaliza resultados de entrevistas realizadas em março do ano de 2016 com a participação de 5 estudantes do público-alvo da Educação Especial sobre seu processo de formação no contexto da UV, e em outubro e novembro do ano de 2016 com 4 estudantes no contexto da UFES, um dos campos empíricos dessa investigação.

No caso da UV, as pessoas que cederam as entrevistas foram indicadas pela equipe do *“Programa de la Universidad para la inclusión de personas con discapacidad”*, de acordo com a disponibilidade de cada indivíduo, levando em consideração as distintas diversidades, sendo essas com deficiência visual, motora, intelectual e de linguagem oral.

Para o caso da UFES, foram selecionadas quatro pessoas por meio de busca junto aos Diretórios Estudantis e Coordenações de Colegiado, onde as entrevistas orais procederam pelos mesmos caminhos que na UV, com respeito às diversidades que cada estudante possui.

No contexto desse estudo é pertinente destacar que a UV encontra-se como a quinta instituição pública de Educação Superior representada pelo estado de Veracruz por cinco regiões ou *campi*. Ingressam a cada ano cerca de 11.500 estudantes. Nela, o processo de ingresso, permanência e saída representa um desafio para os estudantes que apresentam alguma necessidade educacional de atendimento especial, em razão de ainda não estarem disponíveis as condições necessárias para atender cabalmente a este coletivo de acordo a normatividade jurídica que respalda seus direitos.

A UFES oferta 101 cursos de graduação, abrindo anualmente cerca de 5.157. Possui 53 cursos de mestrado e 22 de doutorado. Apresenta um quadro de 1.630 professores, 2.200 técnico-administrativos, 19 mil estudantes matriculados na graduação e 2.680 na pós-graduação. Sua sede administrativa central está localizada no campus universitário de Goiabeiras, em Vitória (ES).

Ambas as instituições com desafios que as fazem situar-se no processo de adaptação para o cumprimento dos direitos do público-alvo da Educação Especial, e as entrevistas foram direcionadas para estudantes de cursos presenciais.

Neste marco de ideais, se aborda o tema com informantes-chave, estudantes do público-alvo matriculadas/os na UV e na UFES, quem por meio de suas vivências descrevem suas experiências de vida, os sentidos, os significados daquilo que sucede e que lhes rodeia; elementos que têm conduzido para a consecução de projetos onde se centra este tema, que desafia a própria universidade.

### **6.1 – Contribuições de Norbert Elias para a Educação Especial**

No México e no Brasil, como em outras partes do mundo, desde o final do último século se tem alterado os modos como se visualizam os conceitos sobre pessoas do público-alvo da Educação Especial. A forma de conceber a diversidade tem provocado as transformações de cunho fundamental para o Processo Civilizador.

De grande valor têm sido os marcos jurídicos que respaldam os direitos sociais das pessoas do público-alvo da Educação Especial, como é o caso daquelas tratadas no capítulo sobre o estudo histórico-documental.

Resguardas as peculiaridades entre distintos Estados, consideramos que, para Elias (2011), existe uma “mudança radical no caráter dos ideais sociais [...], não constitui fenômeno isolado. É sintomática de uma mudança mais abrangente” (ELIAS, 2011, p. 218) que vem se constituindo de forma generalizada no Ocidente, como característica do Processo Social enquanto parte do Processo Civilizador.

Nesse sentido, esse trabalho se refere às condições que afetam em diversos gradientes as capacidades e funções sensoriais, intelectuais, motoras e emocionais do ser humano e estabelece que se trata de pessoas com necessidades diferentes cujas limitações não devem diminuir sua dignidade como seres humanos nem seus direitos a participar da vida em comunidade a qual pertencem.

As convenções legislativas têm adotado medidas tanto de não discriminação como de ação positiva, que os Estados através de suas distintas instituições, incluídas as educativas, devem implantar para garantir que as inseridas no público-alvo da Educação Especial possam desfrutar de seus direitos em igualdade de condições que as demais pessoas.

Da mesma forma, essas mudanças têm contribuindo para os aportes de diversas perspectivas teóricas do Processo Civilizador, construindo assim mudanças de conceito social, onde se valoriza entre outros aspectos a importância do ambiente que rodeia a pessoa com alguma necessidade especial de atendimento.

Essas mudanças fazem parte da relação de interdependência que há entre indivíduos, sociedade e Estado, onde:

Atualmente, esses Estados, por seu lado, formam equilíbrios de poder entre as unidades sobreviventes, que competem livremente entre si. Esses Estados, também, sob as pressões das tensões da competição que mantém toda a nossa sociedade no estérno fermento dos conflitos e crises, agora se vem, por sua vez, forçados a entrar mais claramente em oposição mútua (ELIAS, 1993, p. 263).

Tal é o caso de alguns modelos médicos que consideram, por exemplo, a deficiência unicamente como um problema de saúde, em consequência passa a ser tratado como um assunto exclusivamente médico, e por isso, “soluções” são constituídas mediante o diagnóstico da enfermidade (FRANCO, 2012).

Por essa visão, as pessoas são convertidas em objetos médicos, onde tem por subestimado suas atitudes, sendo sujeitadas a atitudes paternalistas, caritativas, focadas nas deficiências. Em contraste com outros modelos que conceituam a deficiência a partir de uma visão integradora e não reducionista.

Utilizar da entrevista oral como um dos métodos de levantamento e coleta de dados sobre assunto contemporâneo “permite o registro de testemunhos e o acesso à ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação” (ALBERTI *in* PINSKY [Org.], 2011, p. 155).

Contextualizando essa relação das entrevistas orais de estudantes público-alvo da Educação Especial com suas respectivas universidades, analisando suas vivências expressadas por suas próprias vozes de estudantes que são diretamente afetados pelas políticas públicas e legislações apresenta-se como de significativa importância para a análise da aplicabilidade e efetivação das legislações que asseguram sua participação social enquanto pessoas detentoras de direitos e, nesse caso, diretamente ao contexto universitário.

Nesse sentido os aportes de Freire (1987) ajudam quando afirma ser a Educação um dos elementos posto a liberdade em processo dialógico. Assim:

A educação autêntica [...], não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediados pelo mundo. Mundo que impressiona e nos desafia, dando fonte às visões ou pontos de vista sobre ela. Visões impregnadas de anseios, de dívidas, de esperanças ou sem esperança que implicam temas significativos, a base dos que se constituem o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 48).

Freire (*apud* REYES, 1995) expôs uma variedade de inovações teóricas e práticas na pedagogia e, especificamente na Educação como detonadora de processos de conscientização

e auto-reflexão de problemas sociais que se experiênciam de maneira cotidiana e que impactam em maior ou menor medida nas aulas.

O que se liga diretamente à relação de interdependência trabalhada por:

Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes (ELIAS, 1994, p. 20).

Essa relação de interdependência que faz parte do Processo Social em qualquer sociedade, ocorre no caso do México e do Brasil pelos perfis federalistas que assumem e que estes Estados vêm se constituindo, ainda que atrelados às dinâmicas de relação histórica de exploração colonialista, neo-colonialista e pós colonialista. Onde esses ranços contribuem para uma sociedade segregacionista e excludente.

Dessa forma, a concepção de educar para Freire, se configura em criar uma atitude crítica permanente para analisar a realidade e criar a capacidade para transformá-la, sem constituir heróis, mas compreendendo que é essa relação dialógica (FREIRE, 1987), por intermédio de relações de interdependência (ELIAS, 2001).

Retoma-se então elementos importantes, tais como o que têm feito estudantes público-alvo da Educação Especial em suas universidades, de modo que sejam capazes de observar e conceituar de forma crítica o mundo, buscando problematizar por meio das suas próprias histórias os possíveis significados que atribuem às mudanças ocorridas no Ensino Superior dos seus países na transição entre os séculos XX e XXI.

Pontua-se também a conscientização como parte de uma ação educativa que prepara o indivíduo através de um ato genuíno de conhecimento e aprendizagem dos problemas sociais que vivem cotidianamente e que afetam de maneira direta e indireta as aulas, ante o que se requer de uma posição crítica respaldada com ações de organização social e gestão comunitária (REYES, 1995), onde “a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 1987, p. 12).

Freire (2001) em seu pensamento educativo está fundamentado em uma teoria do conhecimento da realidade – ou do que dela é possível se aproximar –, evidenciando um

caráter reflexivo que conduz a um ato permanente de análise da mesma, consciência crítica e processos participativos. Assim:

A tolerância não pretende negar e tampouco esconder os possíveis conflitos entre os diferentes, por outro lado, desconhecer que há diferentes que são mais do que diferentes porque são antagônicos entre si. O que a tolerância pretende é o convívio possível, respeitadas as diferenças dos que convivem. Tanto mais democrático uma universidade quanto mais tolerante, quanto mais se abre para a compreensão dos diferentes, quanto mais se pode tornar objeto da compreensão dos demais (FREIRE, 2001, p. 54).

Considerações que tendem a reflexão acerca da condição das/os estudantes público-alvo da Educação Especial, e repensar o papel da universidade para promover e propiciar a crítica, o diálogo e a participação que contribua para construir uma sociedade mais democrática e comprometida com o desenvolvimento humano.

## 6.2 – A escuta<sup>51</sup>

Tendo as considerações acima, o que segue faz o diálogo com quem, de fato, interessa as legislações e as políticas de Educação Especial no Ensino Superior mexicano e brasileiro, na perspectiva de que esse trabalho não caminha com o que se costuma chamar de “oficial”, unicamente por lidar com documentos produzidos por órgãos do Estado, na condição de determinante para se compreender o que aqui se propõe. Nesse sentido:

[...] uma base, uma infra-estrutura determinante e uma superestrutura determinada por esta, níveis, regiões da prática social. Nesta linha de raciocínio a palavra “determinante” indicaria a existência de leis externas ao homem, independentes da sua vontade e que portanto não podem ser controladas, alteradas ou inventadas (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 9).

Com o método da entrevista oral é possível então observar que há gradientes entre a constituição de legislações e políticas públicas e suas aplicabilidades. Bem como, tecer um diálogo entre o que se faz e ainda não é institucionalizado, observando o sentido oposto da não concretização, mesmo havendo respaldo técnico, pedagógico e legislativo.

---

<sup>51</sup> Optamos por manter as transcrições das entrevistas em espanhol na língua nativa, com vistas à contribuir para que a/o leitora/leitor tenha a possibilidade de tecer interpretações outras, para além daquelas que apontamos. Além do mais, outra razão é em decorrência influência no processo de transcrição, uma vez que acreditamos ser impossível para quem entrevista, manter a completa idoneidade e não manipular – ainda que involuntariamente – pontuações gráficas, que podem denotar até mesmo o sentido que as/os entrevistadas/os tenham dado às suas falas (GATTI, 2005).

Nesse sentido, estudantes do público-alvo da Educação Especial descrevem de forma oral as suas próprias trajetórias no Ensino Superior, para o qual se iniciou com indagações acerca de como vivenciam suas auto-percepções; como se dá a relação com o corpo docente; como lidam com os métodos de ensino-aprendizagem; como se dão as suas relações em meio às turmas onde estão matriculadas/os; e como vivenciam suas experiências educacionais junto às suas famílias.

Lembrando que as respostas em espanhol correspondem a estudantes da UV e aquelas em português correspondem à UFES.

### Como vivencia sua realidade na universidade enquanto instituição

Al presentar el examen de admisión a la Universidad, las personas que lo aplican son muy amables, los encargados de la vigilancia me guiaron hasta el salón donde yo entré, el aplicador muy amablemente me recibió mi tarjeta y todo me señaló mi lugar (Persona con diversidad visual).

La persona que me estuvo ayudando para aplicar el examen de ingreso a la universidad no me lo aplicó en el sentido de: -si tienes alguna duda o te cuesta hacer algo menciónamelo, sino que esa persona me leía todo el examen, me leía todas las respuestas como si yo no pudiera escuchar o entender bien lo que decía el examen, eso en cierta manera me causó pues no molestia pero si un poco de inquietud: - bueno, ¿Por qué? Yo entiendo bien los exámenes no tengo ningún inconveniente; pero solamente eso (Persona con diversidad física y de hablar).

[...] fiz a prova na UFES mesmo, no antigo Núcleo dos Servidores, em frente a creche. São umas duas ou três salas e tinha apenas cinco ou seis pessoas, então foi justamente o prédio que escolheram para pessoas que necessitavam de acessibilidade. Fui muito bem recebido pelos servidores, cheguei uma hora antes, que é meu costume de chegar em provas devido as minhas dificuldades, minha morosidade, mas não tive nenhum problema para realizar a prova. Nem caráter intelectual – modéstia a parte –, nem caráter físico, pois até a cadeira que não era acessível eles trocaram para a realização da prova. Quando entrei na Universidade para fazer a matrícula começou a minha luta que vem até hoje, fiz a matrícula e informei as minhas necessidades e apresentei laudos. Acontece que o prédio do Direito não tinha acessibilidade desde a calçada até o interior do prédio e eu informei das minhas necessidades. Como eu entrei no segundo semestre, eles tiveram seis meses para adequar a acessibilidade e como teve greve nas Universidades, só comecei a estudar em novembro, ou seja, tiveram quase um ano para se adequar, desde quando foram informados até eu começar a estudar (Estudante com deficiência física - artrite idiopática juvenil [antiga artrite reumatoide juvenil]).

Fiz vestibular lá (na Universidade Federal do Pará-UFPA). Vim transferida, sem cotas. Questão de acessibilidade temos uma luta muito grande, minha mãe transformou algumas coisas lá. Não sei se conhece o corredor do IC 2. O corrimão da escada era de madeira e não dava para apoiar, ai minha mãe pediu pra quebrar tudo, arrumar. Mas não consegue rápido, tem que ta lá todo dia. Minha mãe que pediu para abrir as portas de acesso as rampas. Esse tempo que estou lá a gente está gerando transformação. Se tá de um jeito ninguém reclama é porque ta bom.

Percebe-se que, apesar de leis como a *Ley General para La inclusión de La personas com discapacidad* (2011), no México, e a Portaria nº 277 (MEC/1996b), no Brasil, que asseguram que as IES tenham condições acessíveis para o ingresso por meio do processo seletivo, e também a acessibilidade física ao espaço da IES, ainda é um problema a ser superado.

Tais entrevistas mostram duas vertentes de um mesmo Processo Social. De um lado encontram-se os sujeitos de direito à escolarização no Ensino Superior em exercício desse direito. Do outro, as tensões que surgem entre indivíduo, sociedade e Estado, para a efetivação concreta daquilo que prevê a legislação.

Se pretende com isso afirmar que a processualidade da legislação e política pública de Educação Especial no Ensino Superior desses dois países, implica em afirmar que há um movimento que tende ao seu cumprimento.

Ora, afirma-se isso não por apelação à caridade, mas por entender que tensões no fluxo da História da Educação no México e no Brasil, que contribuíram para a escolarização de pessoas que se inserem no público-alvo da Educação Especial ainda na Educação Básica, repercutem nesse momento no Ensino Superior.

Repercute também a mudança de comportamento, do próprio público-alvo da Educação Especial, em ocupar o espaço que historicamente lhe é negado, quanto da sociedade em adaptar-se a esta mudança comportamental que não é só daqueles, mas também do conjunto social.

Elias (2011) trata dessas mudanças na sociedade, afirmando que a adequação ao que lhe é diferente, principalmente na condição humana, quando esta tende para a pluralidade da convivência intensifica o Processo Civilizador. Continua dizendo que:

Esta mudança ocorre no rumo de uma “civilização” gradual, mas só a experiência histórica torna mais claro o que esta palavra realmente significa. Mostra, por exemplo, o papel fundamental desempenhado nesse processo civilizador por uma mudança muito específica nos sentimentos de vergonha e delicadeza. Muda o padrão do que a sociedade exige e proíbe. Em conjunto com isto, move-se o patamar do desagrado e medo, socialmente instilados. E desponha a questão dos modos sociogênicos como um dos problemas fundamentais do processo civilizador (ELIAS, 2011, p. 13).

O Processo Social de alteração dos comportamentos, no caso da UV e da UFES, onde há essa ampliação do número de matrícula do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior asseguradas por legislações, explicita a mudança no comportamento social de modo geral, ainda que não seja o ideal.

Propõe que nas tensões sociais, no fluxo do Processo Civilizador, o Processo Social de inclusão e “disputa” para assegurar direitos, tem provocado mudanças comportamentais nos sujeitos que gozam desse direito em sua condição humana inalienável. Ainda que o “pleno” atendimento esteja distante da efetivação, como é possível observar nas falas a seguir, sobre o tempo para a execução das provas de seleção:

Pues llegue y contesté las preguntas una por una, pero respectivamente fue el último en acabar el examen, pero ya eran las doce y fracción, el chavo que estaba ahí me dijo que me iba a recoger el examen y le tuve que dar el examen me faltaban 40 preguntas (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Hubiera querido tener más tiempo porque yo considero que por mi vista hubiera deseado que me hubieran dado otra hora más de esas dos o tres hubiera considerado (Estudiante con Diversidad Visual).

Se pusieron así medios necios y no me quisieron dar más tiempo, y tuve que hacer el tiempo que me pidieron, que normalmente son dos horas (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Presenté el examen de ingreso a la Universidad, donde uno de los aplicadores me leía rápido y mal, anotando mis respuestas. No lo pase, pero me inconformé, siendo el argumento principal que el mismo no fue accesible como lo marca la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Estudiante con Diversidad Visual).

No caso do Brasil, apesar de nenhum estudante durante as entrevistas ter sinalizado que necessitasse de adaptação do tempo de realização das provas para seu ingresso nas IES, e também nas avaliações ao longo do curso de graduação – desde que solicitado com antecedência –, os componentes da legislação asseguram tal possibilidade, como é o caso do Decreto nº 3.298/99.

Nesse sentido, por mais que esse trabalho tenha inclinações para o levantamento histórico-documental, houve a possibilidade de entrar em contato com trabalhos direcionados para o estudo de caso, onde pesquisas como as desenvolvidas por Benevides (2011), na UFC, contestam as práticas avaliativas na entrada e na permanência e apontam falhas das quais só são possíveis de notar quando retiradas da zona de conforto das generalizações.

Também, trabalhos como o de Melo (2011) na UFRN, demonstram modelos de seleção ultrapassados e segregacionistas, quando, ao analisar o caso de um estudante cego no curso de Licenciatura em Música daquela universidade, observou que há intensos debates entre o corpo discente, sobre uma das provas de seleção, em que a/o estudante precisa apresentar conhecimentos prévios para o ingresso no curso.



A estudante com deficiência visual da UV trás em seu relato questões que nos instigam sobre processos avaliativos, onde, por meio das tensões que provocou junto à administração daquela universidade, conseguiu demonstrar que na verdade o ingresso não era acessível. Assim:

[...] una persona leía el examen, que no estaba en Braille [...] e yo lo respondería, y era muy difícil la parte de Matemática, tenía figuras, secuencias, gráficos, e leve mucho tiempo, no tenía material para que yo lo visualizase mejor. No pude serrar el examen. Después, una profesora de la “Prepa” me pregunto cómo tenía me salido en lo examen. Ella envió una carta de inconformidad y levo a rectoría, y me responderán que sería consultada la Dra. Alma, e yo no sabía quién era. [...] una equipo se reunió para analizar my situación, y históricamente reconsideraran my caso y reconocerán que el examen no lo era accesible (Estudiante con Diversidad Visual).

Quando se trata do México, a *Ley Federal para Prevenir y Eliminar La Discriminación* aponta para a necessidade de adaptação de estabelecer conteúdos, metodologias e avaliações adaptadas, tanto para o ingresso, quanto para permanecer no Ensino Superior.

Dentre as principais contestações das/os estudantes, encontra-se a dificuldade de acessibilidade aos espaços das universidades, dos quais, consideram importante alterações físicas de urgência, para que tenham maior autonomia. Assim:

La verdad aquí está mal, porque por ejemplo ahorita ya pusieron barandales, pero yo siento que hace falta una rampa porque si alguien que está en silla de ruedas no podría subir a los edificios, los baños solamente hay un baño grande, siento que hace falta que haya más y que los ampliaran para que si alguien que estuviera en silla de ruedas pudiera entrar (Estudiante con Diversidad motriz).

En los salones debería de haber más luz, o sea que hubiera más apoyo visual en el pizarrón (Estudiante con Diversidad visual).

En algunos edificios por decir la biblioteca no hay una rampa (Estudiante con Diversidad Motriz).

A veces los cañones no sirven y no puedo exponer entonces ahí si me pongo un poco nervioso porque necesito las imágenes (Estudiante con Diversidad visual).

Estar en la Universidad es un reto, porque aparte de las barreras arquitectónicas, tienes que luchar contra los estereotipos que hacen pensar que las personas que tenemos discapacidad difícilmente podemos culminar una carrera universitaria (Estudiante con Diversidad Motriz y de Lenguaje).

Podría pensarse que en nivel universitario, no existe discriminación hacia las personas con discapacidad, sin embargo, esto se debe a la confusión sobre lo que es una discapacidad y las formas en que se puede apoyar (Estudiante con Diversidad del lenguaje).

Quienes tenemos discapacidad, queremos que esta condición sea un desafío para la universidad, ya que aún no se asume como un reto, ni como algo a trabajar. Hay algunos profesores que por no haberse encontrado estudiantes con discapacidad, no tienen experiencia en hacer las clases accesibles, pero si tú les explicas, se pueden facilitar las cosas. Es importante que los maestros sean capacitados para que nos entiendan (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Las personas con discapacidad, también tenemos metas y queremos formarnos profesionalmente, pero las condiciones no son las mejores, no ha sido fácil, siempre hay que estar reclamando por soluciones, se hace complicado y desgastador. Me gustaría que la universidad prepare a los maestros para saber cómo atendernos (Estudiante con Diversidad Motriz).

Podría pensarse que en nivel universitario, no existe discriminación hacia las personas con discapacidad, sin embargo, esto se debe a la confusión sobre lo que es una discapacidad y las formas en que se puede apoyar (Estudiante con Diversidad del lenguaje).

La infraestructura en general de la Universidad, no está habilitada para acceder a todos los espacios, los baños es un ejemplo de ello por decir solo algo, se deberían hacer más adecuaciones cerca de la entrada principal a la facultad, para así tener una imagen más igualitaria con las personas con discapacidad (Estudiante con Diversidad Motriz).

Cuando presenté el examen de admisión a la universidad, me apartaron del resto del grupo que estaba presentando, al principio me sentí incómodo y me pregunté ¿Por qué me apartan?, pero ya me dijeron que me iban a dar apoyo porque tenía una discapacidad, yo me quede pensando, bueno está bien, pero en cierta manera, también me quede pensando, bueno yo para hacer un examen no tengo muchos problemas, entonces no era necesario, pero si es protocolo procedimiento que tiene la institución, pues que se le puede hacer (Estudiante con Discapacidad Motriz y del Lenguaje).

Não falo o curso pois o coordenador sempre esteve ao meu lado mas em relação a diretoria e a própria administração central da UFES. E... A rampa era destinada para carros, ou seja, delimitada, tinha paralelepípedo com diversas pedras soltas além de muito íngreme, praticamente uma “montanha russa”. Nas salas as portas eram muito estreitas, os banheiros não eram acessíveis. Nos dois semestres iniciais as salas eram amplas mas a partir do terceiro estudei em salas pequenas. Sempre guardavam uma cadeira pra mim na frente porque a partir da segunda fileira não tinha como eu sentar, pois as cadeiras ficavam quase uma em cima da outra. Então, comecei procurar a direção e nada. A única coisa que recebi deles foi um e-mail informando que eu deveria procurar a Pró-reitoria só que ficava em cima do Cine Metrôpoles que é só escada, ou seja, um núcleo de acessibilidade em um local que não era acessível (Estudante com deficiência física - artrite idiopática juvenil [antiga artrite reumatoide juvenil]).

As dificuldades são mais estruturais, pois a minha necessidade física isso se faz necessário locais adaptados para que eu possa frequentar. Devido à estrutura ser velha em relação aos tempos atuais. Mas também não existem políticas públicas de conscientização sobre acessibilidade. Tem muita dificuldade estrutural de não ter banheiro adaptado, elevadores e etc (Estudante com deficiência física, e portadora de paralisia cerebral).

Observa-se que, por mais que se tenha aumentado nas IES o número de pessoas que compõem o público-alvo da Educação Especial, isso não é o bastante. Tanto na UV, quanto

na UFES, nota-se que um longo caminho ainda precisa ser construído, mediante as tensões provocadas por quem tem interesse – no caso, o próprio público-alvo da Educação Especial.

Na literatura apresenta nesse estudo, foi possível observar que os problemas se “universalizam”, deixando explícito que UV e UFES, quando postas em contexto com outras IES, possuem um longo caminho para o cumprimento da “Lei Geral da Infraestrutura Física Educativa” do México (2008) e da Portaria nº 1679 (1999) do Brasil. No caso da primeira, prevê em seu art. 6º que as universidades e demais instituições autônomas de Ensino Superior devem adequar sua infraestrutura física para o público alvo, e complementa no art. 11º que haja adaptação das construções de ensino (em processo e concluídas). No que se refere ao Brasil, a referida Portaria trata do reconhecimento dos cursos de graduação, onde os espaços físicos adaptados apresentam-se como um dos requisitos básicos para tal. Assim como a Portaria nº 3284 (BRASIL, 2013).

No reconhecimento da sociedade que este é um passo de extrema importância no seu próprio Processo Civilizador, o ato de reconhecer a humanidade na outra pessoa e enxergar-se nela (ELIAS, 1993; 2011). Isso esbarra também na forma com a qual os sujeitos interagem. Logo:

Si me siento aceptado con mis compañeros y maestros siento que puedo hacer todas las tareas de la universidad (Estudiante con Diversidad Motriz).

Cuando me incluyen en los grupos para trabajar en equipo, siento que voy a poder seguir adelante (Estudiante con Diversidad Visual).

Ainda não tive apresentação de seminários. Nas provas fui bem [...]. Meu pai e meus colegas colaboram (Estudante cadeirante com distrofia muscular).

[...] a questão do relacionamento com as pessoas. Hoje é mais fácil, pois temos criado políticas de conscientização, mas no início foi difícil, pois parece que não sabem o que fazer aí a gente tem que criar todo um esquema para conseguir relacionar, ou elas ficam restritas a sua deficiência como se você fosse incapaz de fazer algo e elas têm que fazer (Estudante com deficiência física, e portadora de paralisia cerebral).

[...] precisei pra solicitar mesa adaptada para cadeirante, mas até agora não chegou. Não procurei o NAUFES, pois meu pai já está cansado de ir solicitar mesa e não ter resposta. [...] Os colegas ajudam, mas a Universidade, não (Estudante cadeirante com distrofia muscular).

De acordo com as falas, percebe-se que entre seus iguais os estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, passam por um Processo Social favorável quando narram das suas interações com demais colegas, e das contribuições destas/es em sua formação.

Existe, no entanto, constantes apontamentos por parte das/os discentes, afirmando que as políticas públicas de Educação Especial precisam percorrer um longo caminho para a efetivação, quando o assunto se refere aos organismos institucionais internos da UV e da UFES.

Ao mesmo tempo, questiona-se por parte da própria pesquisa a respeito da medida em que estes organismos tem respaldo acadêmico, técnico e financeiro para a execução das adaptações necessárias para que estudantes público-alvo da Educação Especial tenham, de fato, uma formação que respeite a sua condição humana.

Afirmamos isso quando pensamos no desmonte da coisa pública que o México vive desde que sofreu os abalos da crise financeira de 1995. Enquanto no Brasil, essencialmente, desde que o os problemas envolvendo o golpe midiático-jurídico-parlamentar em curso desde o ano de 2015, tem prejudicado os investimentos financeiros na Educação e reduzido direitos sociais e trabalhistas.

Questões que lamentavelmente esse estudo não tem condições de dar conta, haja vista a sua inclinação tangencial para outra questão, mas que não deixa de sofrer os abalos quando olhados como os interesses privados tendem a corroer a administração pública, com vistas à redução da administração do Estado e o conjunto simbólico em torno deste.

Assim, “[...] em tais símbolos essa existência é apresentada como um objetivo em si, cercado por uma auréola de prestígio, mesmo que valores utilitários e interesses econômicos sempre se misturem aos valores de prestígio nas camadas burguesas” (ELIAS, 2001, p. 120).

Também, outra problemática apontada pelas/os estudantes entrevistadas/os se refere às práticas docentes. Tais práticas estão asseguradas no México por meio da Lei Geral do Serviço Profissional Docente (MÉXICO, 2013), que em seu Parágrafo Único, do artigo 14, prevê que as redes de ensino e as/os docentes têm por obrigação identificar características que promovam a inclusão.

No caso do Brasil, essa prática docente inclusiva está assegurada por meio da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata em seu Capítulo 5º estabelece no artigo 59º a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em todos os seus níveis. No mesmo artigo, no inciso III afirma que é necessário haver professoras/es e técnicos especializadas/os trabalhando em classes regulares, para a integração de estudantes do público-alvo.

Sejam estas a práticas usadas ou modificadas e cumpridas como prevê a legislação vigente nos dois países, de modo geral, todas as pessoas entrevistadas sinalizaram para a formação continuada de docentes no Ensino Superior. Dessa forma:

Los docentes no me tienen paciencia, y como no me toman en cuenta al igual que mis compañeros, se me hizo muy tedioso estudiarlos sábados (Estudiante con Diversidad Visual).

Mis profesores no tienen la experiencia de trabajar con una persona con baja visión, la evaluación siempre ha sido un problema. Me molesta que mis profesores no tengan la disposición para hacer los contenidos accesibles, lo hacen así y si te va mal es tu problema, los maestros deberían ser capacitados (Estudiante con Diversidad Visual).

Tengo algunos maestros que son tolerantes, me repiten las cosas, yo les vuelvo a preguntar y me las vuelven a repetir o me explican personalmente (Estudiante con Diversidad Visual).

Son los docentes los que buscan alternativas de herramientas para la enseñanza, de igual manera formas de evaluar, utilizando sólo las herramientas básicas, pudiendo utilizar otras herramientas para que su clase sea más dinámica y así lograr el proceso de enseñanza- aprendizaje (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Bueno cada quien tiene su forma de enseñar, hay un maestro que te explica con exposiciones, otros con ensayos, otros con exámenes con preguntas abiertas, pero te tienes que expandir como dos hojas, hay otro que me pone el examen con opción múltiple y otro que nos lleva a los museos y con eso nos califica (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Os professores não conseguiam se adaptar a mim e nem eu a eles. Já tive notas muito baixas. Depois de um tempo entendi minhas dificuldades (na literatura) passei fazer primeira as de linguística (que eu domino) isso fez com que eu ficasse sem período (Estudante com hidrocefalia, deficiência física e visual).

Os professores me engajaram nessas lutas por direitos nossos e então fomos até o Ministério Público Federal, mas demorou muito e inclusive essa garota que usava cadeira de rodas queria desistir do curso (Estudante com deficiência física - artrite idiopática juvenil [antiga artrite reumatoide juvenil]).

Ao analisarem essa relação entre estudantes do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a prática docente, tanto Costa Junior (2015), quanto Chahini (2010) e Schubert (2012), defendem que existem docentes que buscam manter essa relação de superioridade, unicamente por não saberem lidar com a situação e mantendo-se numa zona de conforto. O que se torna um equívoco quando direcionado para as perdas de aprendizagem e ampliação da condição humana a estágios superiores do Processo Civilizador, onde docentes e discentes são prejudicados pelo não seguimento do Processo Social de ampliação de direitos humanos. Tendendo, assim, para o já discutido sistema de “descivilização”.

Quando essas/es estudantes esbarram com tais dificuldades, tendem a buscar outras formas de aprendizagem. Assim como, quando a prática docente é inclusiva, os próximos passos desse Processo Social tende a condicionar-se em modelos e sistemas cada vez mais direcionados para a continuidade do Processo Civilizador (ELIAS, 2011).

Assim, cada estudante tem suas próprias técnicas para aprender os conhecimentos, que muitas vezes são formas desenvolvidas anteriores à universidade, e as utilizam em suas

experiências acadêmicas, como estudam, quais técnicas de estudo utilizam, dependendo da forma como aprendem, seja escutando, tomando notas, leituras, sublinhar, mediante vídeos, ou retroalimentando o visto em classe:

Sí es teórica hago esquemas, sí son ejercicios que por lo general son más ejercicios, trato de hacer varios parecidos (Estudiante con Diversidad Visual).

Utilizo internet, libros, a veces videos si encuentro de un tema en específico, conversaciones con maestros o simplemente a la hora de salir de clases, comento con mis compañeros acerca del tema visto para tratar de sociabilizarlo y tener otras ideas que fueran de la mano con el tema para tratar de aprenderlo mejor (Estudiante con Diversidad Motriz del Lenguaje).

Subrayo con marca textos mis lecturas lo más importante, reflexiono sobre [...]. Pongo videos porque voy comparando mis ideas con los videos [...]. La actividad que más se me facilita para aprender, es el discurso y exposición (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Me gusta mucho el método de enseñanza de que me den los artículos o el material para estudiarlo y debatirlo en clase, sin embargo debo reconocer que hay otros compañeros que puede ser que esa estrategia no sea la adecuada para ellos, pues les guste o aprendan más con una diapositiva de *PowerPoint*, en general dependería mucho de los compañeros cómo aprenden para poder decir cual sistema es mejor (Estudiante con Diversidad Motriz y del Lenguaje).

No Pará eu não puxava muito deles porque não era o curso que eu queria de verdade. Aqui por exemplo, eu não aprendi latim. Muitas disciplinas são direcionadas para quem pega o assunto rápido, algumas coisas se você me explicar vou pegar rápido, outras não (Estudante com hidrocefalia, deficiência física e visual).

Aprendizagem pra mim é isso... Todo dia rever minhas convicções, falar com alguém o que ela tem que fazer mesmo ela já sabendo. Consegui construir e ver pessoas com uma identidade e personalidade de relacionamento de uma maneira diferente, algumas pessoas tomam pra si uma causa. A partir do momento que você que não tem se preocupa com quem tem alguma deficiência colabora muito, e incentiva... Acho que isso é aprendizagem e acho que isso é o que vou carregar de melhor (Estudante com deficiência física, e portadora de paralisia cerebral).

Essas formas de fazer cumprir o respeito às diferenças que prevêm as legislações, fazem com que estudantes público-alvo da Educação Especial provoquem reflexões das quais caminham em paralelo ao abalo e às tensões que exigem da sociedade de modo geral, a sua auto-retirada da zona de conforto, onde:

[...] embora a capacidade de reflexão também aumente nesse estágio do processo civilizador, a natureza da transformação a que os indivíduos estão submetidos permanece oculta para os próprios indivíduos que se transformam. Eles sentem a pressão das coerções, especialmente a pressão das coerções emocionais a que estão expostos, mas não a compreendem (ELIAS, 2001, p.261).

No caso das tensões geradas entre indivíduos do público-alvo da Educação Especial na UV e na UFES, junto á sociedade em que estão inseridas/os, provavelmente saibam dessa

força de mudança conquistada historicamente, hoje asseguradas pelas legislações e políticas públicas e que não se encerra no ato do ingresso nas IES, mas como serão as suas relações quando equiparadas com demais membros da sociedade e organismos de Estado.

São essas relações constituídas em sociedade que as/os estudantes referem que as relações que se estabelecem com as demais pessoas, ajudam a conhecer de alguma forma o meio que lhes rodeia:

La convivencia entre compañeros es relativamente buena, algunos compañeros brindan apoyo para realizar actividades tales como búsqueda de libros, explicaciones fuera de clase en caso de tener alguna duda (Estudiante con Diversidad Motriz y de Lenguaje).

También siento que ha habido apoyo de otros compañeros que me tienen calma (Estudiante con Diversidad Intelectual).

No me cuesta tanto relacionarme, me relacioné con las personas que estaban a mi alrededor (Estudiante con Diversidad Visual).

Tengo hasta amigos que me han apoyado si se me complica que no encuentro un libro (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Quando realizei uma cirurgia e fiquei afastado [...], meus colegas de sala mandavam o caderno quase que diariamente e quando voltei fiquei um mês sem poder dirigir e um colega se dispôs a me levar e trazer pois ele também morava em Vila Velha- ES. A turma tem sido muito engajada desde o início inclusive agora que estamos preparando para formatura (sou da comissão), mas antes que eu fale, outros já falam que o local tem que ter rampas e que tenham acessibilidade (Estudante com deficiência física - artrite idiopática juvenil [antiga artrite reumatoide juvenil]).

Os colegas em alguns momentos me ajudam, outros não. Aquele pensamento antigo que as pessoas com necessidade especial é pra ficar em casa, as pessoas não estão preparadas. Já passei por situações que, por exemplo, saiam todos e não percebiam que eu estava precisando de ajuda, precisava a professora falar. Hoje minha vida aqui dentro está melhor pois me imponho mais, apareço mais (Estudante com hidrocefalia, deficiência física e visual).

Nesse sentido, Costa Junior (2015) ao pontuar sobre as redes e mudanças de comportamento de uma turma de Pedagogia da UFES, que tem a matrícula de uma estudante surda, diz que:

[...] a matrícula da estudante surda nessa turma, no bojo de Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014), mobilizou toda a rede de interdependência e, assim, processualmente, os indivíduos que compunham aquela turma – estudantes ouvintes, a estudante surda, professores e intérpretes de Libras – passaram a modelar seus comportamentos, o que nos levou a compreender que naquele contexto emergia uma política cooperativa. Essa política motivou e delineou um processo – focalizado na formação de todos os estudantes – de avanços e recuos fortes e brandos (COSTA JUNIOR, 2015, p. 16).

Todavía, são justamente essas redes tecidas no Processo Social de estudantes público-alvo da Educação Especial, que, desde a Educação Básica têm contribuído para a evolução do Processo Civilizador mexicano e brasileiro.

Muito se deve ao núcleo familiar, onde estudantes associam a conclusão da graduação como uma oportunidade para ser independentes, para ter um trabalho, este objetivo encontra motivações na família, especificamente a mãe e/ou o pai:

Las madres tienen la postura de tratar de propiciar que sus hijos sean independientes, entonces ella tiene la idea de que si yo estudio más, seré más independiente en el futuro (Estudiante con Diversidad Motriz y del Lenguaje).

Para mis papás soy normal, no me tratan con un trato especial (Estudiante con Diversidad Visual).

Supe que era una persona con discapacidad ¡Sí! Sin embargo toda mi familia nunca me lo había comentado en el sentido de que tienes una discapacidad, nunca me lo comentaron siempre me trataron como una persona normal por eso yo nunca me sentía como una persona con discapacidad (Estudiante con Diversidad Motriz y de Lenguaje).

Mi mamá me había dicho que sí tenía un problema nunca me lo oculto, dice si tienes el problema no te tienes porque cohibir, es una lesión cerebral leve, no es grave entonces lo puedes superar, me da ánimos (Estudiante con Diversidad Intelectual).

Mi familia me apoyo para integrarme al grupo Universitario con Discapacidad (Estudiantes con Diversidad Intelectual).

[...] desde muito cedo – moro com meus avós – fui ensinado a não ser coitado e não querer que as pessoas sintam pena. Fui ensinado mostrar que sou capaz e sempre busquei ser conhecido pelo meu nome, eu sou o Cristian Ricardo e não a pessoa que tem uma deficiência por isso sempre me dediquei aos estudos (Estudante com deficiência física - artrite idiopática juvenil [antiga artrite reumatoide juvenil]).

Fui criada pelos meus pais para que eu fosse mais independente possível [...]. Questão de acessibilidade temos uma luta muito grande, minha mãe transformou algumas coisas lá. Não sei se conhece o corredor do IC3. O corrimão da escada era de madeira e não dava para apoiar, aí minha mãe pediu para quebrar tudo, arrumar. Mas não consegue rápido, tem que tá lá todo dia. Minha mãe que pediu para abrir as portas de acesso as rampas. Esse tempo que estou lá a gente está gerando transformação. Se está de um jeito ninguém reclama é porque está bom (Estudante com hidrocefalia, deficiência física e visual).

No caso do estudante que é cadeirante e tem distrofia muscular, importante citar um relato do momento da entrevista e que não foi dito especificamente por ele, que se trata do seu pai, profissional caminhoneiro que desde o seu nascimento deixou de trabalhar fora para se dedicar a sua criação. Por não conseguir locomover-se sozinho, desde a Educação Infantil é o pai que o acompanha na sala de aula, e hoje, cursando Geografia, o pai acaba assistindo algumas de suas aulas, o leva e espera a aula encerrar para retornarem para casa.



O narrado acima expõe falhas no sistema que assegura a autonomia e a acessibilidade aos espaços públicos nas IES brasileiras, tendo em vista a Lei nº 7853 (BRASIL, 1989), que trata da atuação de técnicos para lidar com esses processos de inclusão, de modo que o Estado esteja responsabilizado pelo atendimento ao processo educacional desse estudantes e de outras/os que venham a precisar de atendimento que forneça autonomia em espaços públicos de ensino.

Estas entrevistas orais das/os próprias/os estudantes, que são afetados pelas políticas públicas de Educação Especial no Ensino Superior permitem a proximidade com realidades que não são meramente burocráticas, mas que afetam milhares de estudantes no México e no Brasil.

Permitem conhecer de viva voz o que se está fazendo na UV e na UFES com o tema Educação Especial, de igual forma, identificar as omissões que fazem parte dos direitos conquistados ao longo do Processo Social de escolarização neste nível de ensino. Assim, os registros presenteiam a necessidade de discutir o papel das universidades nos países periféricos da economia mundial.

### **6.3 – Sínteses do estudo comparado internacional por meio das entrevistas orais**

Quando as/os entrevistadas/os falam das condições institucionais em suas relações com o corpo docente e colegas de turma, evidencia que as vivências em universidades de países da periferia econômica mundial se produz de maneira peculiar, porém, com desafios de inclusão que muito os aproximam, tendo em vista o longo processo para chegar a essa etapa educacional.

A precarização do ensino produz conflitos entre indivíduos, onde estudantes e profissionais que atuam no Ensino Superior localizam-se no conflito direto de estruturas físicas não adaptadas nas universidades, ao passo que provocam tensões das quais as legislações e políticas públicas tentam solucionar, de modo a garantir a efetivação dos direitos.

Nessa precarização dos serviços públicos por parte dos respectivos Estados, estudantes passam a interagir com a universidade em busca de solucionar conflitos que por vezes não se resolvem, dado o esvaziamento da efetivação do que prevê a legislação e as políticas públicas para sanar problemas e corrigir heranças históricas de segregação e exclusão.

Esse processo emana dos movimentos e tensões que o público-alvo da Educação Especial e profissionais que atuam nas universidades, e buscam junto ao Estado para que este atenda o que se entende como de direito para o ingresso e uma permanência assegurada por legislações em cada Estado.

Por outro lado, Elias (2001) afirma que se se enxerga essas tensões entre indivíduos, sociedade e Estado é possível que os problemas sociais sejam encarados:

[...] tanto a partir da perspectiva-eles quanto a partir da perspectiva-nos: ela é vista como figuração de outros homens, a respeito dos quais dizemos “eles”; ao mesmo tempo, ela é vista da maneira como aqueles homens a viam, como eles viam a si mesmo quando diziam “nós” (ELIAS, 2011a, p. 80).

As entrevistas orais explicitam esse fogo cruzado em que vivem as sociedades, tanto a mexicana quanto a brasileira, onde a falta de recursos financeiros devidos põem estudantes que necessitam do AEE no Ensino Superior contrários aos indivíduos que atuam no corpo docente e técnico-administrativo<sup>52</sup>.

Compreende-se aqui que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial não se deve dar por meio de aumento das dívidas externas de países pobres que buscam apoio financeiro de organismos internacionais, mas sim, por meio da organização dos seus próprios Estados.

Além do mais:

A conexão com o presente remete por fim à relação constitutiva entre o presente e o futuro [...]. Podemos acrescentar que a história – em particular a história do tempo presente – pode contribuir para criar a lacuna que cada geração nova, cada ser humano deve descobrir e preservar mediante um trabalho assíduo (PASSERINI *in* FERREIRA; AMADO, 2005, p. 213-4).

Dessa forma, utilizar de uma teoria tão complexa como a de Elias (1993; 2011), que trata do Processo Civilizador como algo de longa duração, mas trabalhar com as entrevistas orais usando as entrevistas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior em seu próprio tempo, é fugir das dimensões pré-estabelecidas sobre o tempo (ELIAS, 1998a).

Dessa forma, fugir das dimensões pré-estabelecidas sobre o tempo, ao passo que nos permite pensar em História – da Educação –, como algo passível de fazer mediante a compreensão de que há nesse fluxo contínuo de longa duração produzido por gerações

<sup>52</sup> Lamentavelmente esse estudo não dará conta de uma análise mais aprofundada acerca da realidade econômica do México e do Brasil, mas, diante do quadro apresentado, pode-se ter uma ideia dos problemas que a UV e a UFES passam, para assegurar mudanças estruturais que dependem de investimentos financeiros na educação pública.

anteriores, um Processo Social contrário ao da “descivilização”, e que nos depoimentos orais deixa explícito que essa história não cessa, se integrando a um Processo Civilizador que não cessa.

Fica objetivado então, que a compreensão de que a atual civilização ocidental, com destaque para a UV e a UFES, representa o rompimento do descarte, da caridade, do favor, e passa a entender indivíduos como detentores de direitos em conquistas históricas, quando visto que faz parte da história recente do Ensino Superior, a frequência de pessoas público-alvo da Educação Especial.

Provocando, dessa forma, a reflexão de que o público-alvo da Educação Especial representa um papel importante de um Processo Social que caminha em ampliação do Processo Civilizador de compreensão das individualidades e necessidades, bem como, provoca tensões sobre a universidade nesse Processo, que implica, também em tomar o pressuposto de que “[...] *las personas expresan emociones que se relacionan con los procesos simbólicos, independientemente del diagnóstico asociado su condición [...]*” (CUNHA; ROSSATO, 2015, p 660).

O que se apresentou até agora evidencia que o desenvolvimento do ser humano está intimamente ligado às suas vivências, como a sua forma de interdependência em seu contexto histórico, e só pode ser observado quando se ouve o que estes sujeitos têm a dizer.

Refletir sobre o público-alvo da Educação Especial, é pensar que há uma formação necessária também na Educação Básica, e que não depende somente da Educação como um todo, mas também do quanto familiares desses indivíduos se encontram inseridos, pois, de acordo com Marteleto, Cavallares e Hubert (2012), quanto maior o grau de escolaridade dos familiares, e principalmente das mães, maiores são as chances de estudantes mexicanos e brasileiros chegarem ao Ensino Superior.

Nesse sentido, com apoio em Freire (2001), põe um manifesto da necessidade e da importância quanto à criação de espaços e tempos para o debate sistemático sobre os processos educativos. Esses debates, promovidos em (re) conhecimento da realidade institucional podem ajudar a planejar e repensar o papel das universidades na sociedade da América Latina, especialmente com o comprometimento para com o desenvolvimento humano.

Segundo Dussel (2009) a América-Latina vive um momento forte com algo novo em desenvolvimento, no sentido de fazer novos contornos políticos. Para “haver um certo processo maduro, desde baixo, dos povos latino-americanos excluídos que, em todas as

partes, começaram a ter certa autoria” (DUSSEL, 2009, p. 611), na tentativa de superação dos processos de colonização ideológica imposta pelos grandes centros econômicos mundiais.

Nessa perspectiva destacam-se algumas preocupações e desafios que, para um grupo representativo de teóricos do campo educacional, constitui a agenda de luta para a construção de um trabalho educativo escolar crítico, como oposto às formulações que sustentam o modelo de sociedade vigente.

Mesmo porque, se põe em consideração os organismos internacionais multilaterais, e esses, por meio de diagnósticos, incentivaram um modelo de Educação Superior, que segundo Ferreira e Oliveira (2011), está pautado “na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de *performance*, distanciando-se a uma formação mais acadêmica, crítica, autônoma e cuidada” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 44). O que para as pessoas público-alvo da Educação Especial é um constante conflito, pois essa perspectiva não leva em consideração as diferenças individuais dos sujeitos.

Sobe esse debate, Rosa (2014) firma que:

[...] a educação superior passa por interferência dos sistemas político, econômico e social em sua configuração. Portanto, está envolvido por interesses distintos, o que demarca um conflito em termos de consolidação das políticas direcionadas para esse nível de ensino. Frente a tal, torna-se imperioso a análise da evolução e adaptação da educação superior em conformidade com direcionamentos do Estado, do mercado, e também da sociedade civil organizada, que balizam as políticas e programas educacionais (ROSA, 2014, p. 238).

Nesse sentido, Rosa (2014) ainda argumenta que na virada do século XX para o século XXI, observa-se um fortalecimento das instâncias de participação social, tanto em esfera internacional, quanto em nível nacional. Tais movimentos têm se configurado na organização de conferências e no fomento de documentos orientadores e reguladores das políticas educacionais.

Finalmente, frente às questões aqui abordadas, são consideráveis os avanços da Educação Superior na América Latina, que leva para significativos benefícios que seguem positivamente parte a população que até os anos de 1980 não teria acesso a esse nível de ensino.

As políticas de expansão e democratização do acesso propiciaram importantes conquistas para a sociedade. Porque, a Educação Superior tem se desenvolvido e se constitui tanto com o direcionamento do Estado, quanto com o que se propõe como requerido pelo mercado. Mas, também, com as aspirações da própria sociedade civil.

Assim, estudantes público-alvo da Educação Especial têm conquistado espaço no Ensino Superior, tal como na UV e na UFES, e não podem ser vistos como meros espectadores de seu Processo Social e das conquistas por direitos inerentes a sua existência humana. Uma vez que, somente com a participação popular exercendo seu processo de tensão na historicidade do movimento de expansão e universalização da Educação, ampliando direitos e políticas públicas junto ao Estado, é que a sociedade terá condições de potencializar os processos de acesso e permanência desse público o Ensino Superior.

De modo que a América Latina não trabalhe meramente para atingir metas e índices estabelecidos por organismos internacionais, mas que se enxergue na expansão do Ensino Superior a democratização do saber científico historicamente construído.

Entende-se então que seja indispensável convocar a universidade e as pessoas nela envolvida, para a dedicação de tarefas investigativas para o avanço do conhecimento dos problemas que circundam, e que um estudo histórico-documental complementado pela entrevista oral, cuja análise do Processo Social em que está inserida advém como uma das possibilidades de pensar o tempo sem hierarquias de si mesmo, no que se refere ao passado, presente ou futuro. Mas fazendo dessa divisão o sustento teórico com o qual a humanidade contribua consigo, para entender o seu próprio estágio de Processo Civilizador.

## 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O desafio de fazer um estudo comparado internacional sobre os Processos Sociais da Educação Especial no Ensino Superior mexicano e brasileiro, considerando suas peculiaridades sociais, culturais, legislativas e políticas, na transição entre os séculos XX e XXI, deixa explícito de que há uma continuidade no Processo Civilizador nesses países, do qual, faz-se necessário manter.

Analisar as legislações, as políticas públicas e as entrevistas orais do público-alvo da Educação Especial na UV e na UFES, permitiu maior aproximação da realidade desses sujeitos quando acessam o Ensino Superior, e contribui para a reflexão do que México e Brasil vêm fazendo com o seu próprio Processo Civilizador.

A insistência na manutenção dessa teoria do sociólogo Norbert Elias (1993; 2011), encontra-se na ideia de que se entende aqui que Processo Civilizador não se trata do quanto um determinado grupo se impõe frente a outro. Mas sim, da condição humana na condução de convivência em sociedade, de modo que conflitos e tensões sejam vistos como possibilidades da evolução desse processo de convivência.

Nesses parâmetros, existem, no entanto, questões das quais esse relatório de pesquisa não pode ser isento em pontuar em suas considerações finais, de modo a contribuir com as análises tecida ao longo desse trabalho.

Dessa forma, compreender que regras fazem parte da organização de todos os grupos sociais dos quais qualquer ser humano venha a compor, é de suma importância para, no caso de um estudo sobre duas federações – México e Brasil –, que se entenda a necessidade de constante análise e debate acerca das legislações e políticas públicas que fazem parte dessas sociedades.

As questões que diferem as regras de cada Processo Civilizador – indígena, cosmopolita, núcleos de amizades, núcleos familiares, ou qualquer outro –, são as condição às quais sujeitos se dispõem a fazê-las, estejam ou não grafadas, registradas burocraticamente, ou por acordos transmitidos por histórias orais em sociedade ágrafas, ou ainda pelos acordos não ditos explicitamente entre grupos de amigos e familiares.

Quando voltamos o olhar para as relações sociais organizadas burocraticamente na UFES, percebe-se que há uma invisibilidade do público-alvo da Educação Especial por parte das coordenações de cursos, haja vista os problemas identificados, como não saber lidar com o sistema que organiza os dados do corpo discente, e surpresa ao saber que o curso que coordena têm estudantes que se inserem nesse público.

Tais problemas, além de tantos outros, evidenciam que a mudança nos “ritos de passagem”, para a entrada e permanência no Ensino Superior, com o auxílio das políticas de compensação social, exhibe o quão arcaico ainda é o comportamento social e a necessidade de sua mudança por parte da comunidade acadêmica.

Além do mais, essa invisibilidade exige que se indague se, de fato, há uma democratização, ou uma massificação do Ensino Superior, onde “individualidades de um grupo”, por mais que estejam asseguradas em legislações, mostram que há um longo caminho, também em decorrência de um apagamento da responsabilidade social do Estado, que ultrapasse a linha frágil do não cumprimento dessas legislações.

Com essa redução da responsabilidade social do Estado apontada desde a década de 1960 na América Latina, vê-se a ampliação dos poderes das instituições privadas de educação que crescerem. Ora pela falta de fiscalização do Estado, ora, em decorrência da destinação de recursos públicos para financiar a educação privada.

Longe desse estudo se propor enquanto contrário à Educação privada, esse segundo motivo é o que causa incômodo quanto à destinação de recursos para bolsas de estudos nessas instituições, e que poderiam ser investidos nas universidades públicas.

Outro problema pelo qual a universidade brasileira vem passando, quando o assunto é o público-alvo da Educação Especial, vê-se que o modelo único em que todas as universidades públicas, todos os *campi* e docentes, precisam fazer ensino, pesquisa e extensão.

Ainda que façam, carece questionamento sobre em que medida a carga horária de trabalho, a quantidade de horas/aula, a exigência de produtividade de artigos científicos em escala industrial, os abusos praticados por agências de fomento à pesquisa, o reduzido tempo para a conclusão de mestrados e doutorados, tem provocado um sucateamento dessa tríade a qual a universidade se constituiu historicamente.

Mesmo o REUNI, que veio como possibilidade de investimento financeiro e de mudança nos currículos, somente conseguiu contemplar e ainda que de forma ineficiente as alterações arquitetônicas das universidades públicas brasileiras de modo geral.

Além do mais, quando comparamos a revisão de literatura e as entrevistas orais de estudantes das UV e da UFES, vê-se que outro problema para a própria estrutura que onera o corpo docente pode estar também na sua própria localização de “zona de conforto” em não repensar práticas de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário que haja adequação do corpo docente às universidades do século XXI, onde a/o docente além de precisar compreender que o público não é mais aquele

homogêneo e privilegiado de décadas atrás, também não é a/o docente, a única pessoa que detém ferramentas de acesso à informação, principalmente em meio à revolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Quando essas relações não são rompidas, percebemos que as estruturas de poder estão intrínsecas nessa sociedade, onde o fato da maioria não se inserir na condição de público-alvo da Educação Especial mantém os formatos de poder, como é possível notar nas entrevistas orais de estudantes da UV e da UFES.

Todavia, ainda que essas estruturas permaneçam, existem tensões nos processos de interdependência dos quais provocam alterações nos modos como indivíduos, sociedade e Estado conduzem um mesmo Processo Civilizador, quando, por exemplo, tem-se o caso da estudante surda numa turma de ouvintes na UFES. Bem como, da estudante cega da UV, que após comprovada a não adaptação da sua prova, a instituição reconsiderou como errônea a avaliação não adaptada.

Ainda que as particularidades tenham sido consideradas, não podem meramente ser julgadas pela benevolência, ou aguardar que ocorram para que sejam contempladas pela correção paliativa. Em Estados federativos, suas legislações e políticas públicas necessitam prever que exceções podem ocorrer e precisam de soluções que contemple o respeito à condição humana de direito.

As entrevistas também possibilitaram a percepção de que erros históricos permanecem, como o não diálogo entre corpo docente e coordenações de curso. A invisibilidade a qual estudantes público-alvo da Educação Especial se encontram, é fruto da falta de articulação entre os Projetos Político Pedagógico (PPP) dos cursos de graduação, onde a autonomia docente dá lugar muitas vezes àquilo que cada sujeito ignora, porém, escondido e “justificado” pelos diplomas de doutoramento que sustentam um latifúndio acadêmico.

Além dessas características internas narradas por estudantes da UV e da UFES, ao longo da pesquisa foi possível observar outras questões que o México e o Brasil apresentam em comum, quando voltamos os olhos para as legislações e políticas públicas, e referem-se aos interesses de organizações de cunho privado, nacionais e/ou internacionais, com ou sem fins lucrativos.

Se ao longo das décadas de 1980 instituições como BM e FMI financiaram pesquisas de estudo comparado visando formas de compreender a realidade de países com os quais forneceu empréstimos financeiros que os afundaram economicamente. Por outro, as décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por políticas onde novas prerrogativas foram gestadas.



As próprias legislações foram se configurando de modo a estabelecer menor domínio estrangeiro sobre esses países, ainda que seja forte essa influência.

Quando o foco é direcionado para os dados quantitativos apresentados, lamentavelmente no caso do México houve dificuldade em encontrar dados específicos sobre o público-alvo da Educação Especial, haja vista a falta de dados quantitativos tabulados especificamente sobre o público-alvo da Educação Especial.

Na tentativa de explicitar o máximo possível que essa pesquisa de mestrado conseguiu, voltamos então para dados gerais sobre o Ensino Superior do México, que explicitaram como a concentração de renda impede que haja maior crescimento do número de estudantes frequentando esse nível de ensino.

O máximo que foi possível abstrair nessa pesquisa, no que se refere aos dados estatísticos da escolarização do público-alvo da Educação Especial mexicano, tange para os somente 3% das pessoas com Síndrome de Down serem escolarizadas. No entanto, sem o direcionamento para o número que frequenta o Ensino Superior. Realidade que se observar em muitas IES brasileiras, que mesmo que o Programa Incluir, sequer possuem Núcleos de Acessibilidade e dados tabulados sobre o público-alvo.

No caso brasileiro, mesmo que possuamos esses dados no Censo Escolar da Educação Superior, a sua confiabilidade é duvidosa, tendo em vista que a “Busca Ativa” feita pelo Núcleo de Acessibilidade da UFES, o NAUFES, explicitou que a auto-declaração no ato da matrícula, não representa o real número desse público frequentando na Educação Superior, o que dificulta a organização das políticas de acessibilidade e permanência neste nível de ensino.

Além do mais, percebemos que a escolarização do pai e/ou da mãe nos permitem visualizar que ao serem maiores os seus níveis, também maiores as chances de estudantes da Educação Básica chegar ao nível superior.

Especificamente sobre o Brasil, notamos também que a interiorização principalmente das IES federais contribuiu para o aumento do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Já o inverso não ocorreu de modo geral nas regiões Sul e Sudeste.

Sobre o estado do Espírito Santo, apesar de ser uma das unidades federativas brasileiras que mais vivencia um processo de privatização da Educação Superior, a UFES concentra metade das matrículas do público-alvo da Educação Especial. O problema é saber da comprovação efetiva desses dados, tanto na rede pública, quanto na rede privada.

Como foi possível observar na “Busca Ativa”, feita pelo NAUFES, houve queda de 187 matrículas, para 54, quando essa busca objetivou contato direto com estudantes que no ato da matrícula se declarou ser do público-alvo da Educação Especial.

De toda sorte, ainda que se tenha reduzido o número após a “Busca Ativa”, isso não retira a responsabilidade das coordenações, corpo docente e administrativo, de observarem para tais questões em seus locais de trabalho, uma vez que a omissão representa a negação dos direitos assegurados constitucionalmente.

Também não se quer aqui criminalizar sujeitos, mas, assim como a revisão de literatura, ser mais um dos trabalhos acadêmicos que objetivam chamar a atenção para a seguridade de direitos humanos, e o quanto os Processos Sociais narrados, tanto na UV, quanto na UFES, têm contribuído para o Processo Civilizador em curso nas sociedades do México e do Brasil.

Isso se deve às mudanças de comportamento que o próprio público-alvo da Educação Especial tem promovido, promovendo mudanças próprias e aquelas que versam sobre o comportamento de colegas de classe e docentes. Mudanças, como já sinalizadas, não explicitamente deste momento, mas constituídas no fluxo da escolarização, bem como, do próprio modo com o qual a sociedade ocidental tem se constituído, no que se refere a um Processo Civilizador mais humanizado e redução de sistemas meramente caritativos.

No fluxo do rompimento com processos de “descivilização”, encerrar as barreiras passadas do descarte, deixando crianças que nasciam com deficiência para sobreviverem pela própria sorte, questionar medidas caritativas – ainda que estas tenham cumprido papel fundamental diante da omissão do Estado –, e chegarmos ao ponto em que entendemos o público-alvo da Educação Especial como detentor de direitos, compõe um Processo Social no fluxo de um Processo Civilizador que deve continuar.

Essas mudanças de comportamento contribuem para assegurar a execução daquilo que as legislações preveem, e que por somente existirem, não implica na execução e não asseguram a concretização dos direitos.

Assim, após a nossa análise acerca das legislações, dos dados quantitativos, unidos aos dados qualitativos fornecidos pelo público-alvo da Educação sobre a UV e a UFES, surgem indagações que instigam a continuidade da pesquisa. Dentre a considerada aqui essencial é: Apesar da legislação e das políticas públicas, das tensões provocadas pelo público-alvo, e das dificuldades em concretizar direitos assegurados constitucionalmente, como fazer Educação Especial no Ensino Superior de modo que as atitudes mudem e que os investimentos financeiros contemplem os problemas no atendimento, em um país do capital?

Indagação essa que vai de contra os índices de “sucesso” aos quais estudantes são submetidas/os. Sejam nacionais ou internacionais. Refere-se nesse trabalho ao conjunto de conhecimento científico e historicamente construído pela humanidade, do qual, se dela provem, a ela pertence. E o Ensino Superior não é diferente. Educar precisa ser para além dos “índices”.

Particularmente, vemos pelo construído a importância de se estudar a História da Educação por outros sentidos, se não pelos rotineiros embasados “somente” em legislações, políticas públicas e os embates rotineiros de disputas de poder que costumamos ver. E nisso, a Educação Especial no ensino Superior tem muito a contribuir, haja vista a sua própria representatividade na condição de fenômeno social com o qual os Estados aqui estudados não têm para onde fugir.

Isso faz inteiramente parte do Processo Social, conforme aponta Elias (2006), tendo em vista a força política e social que a Educação Especial demonstra ao sair do campo do castigo divino, da caridade e ocupar então espaço próprio na Educação em seus modos de fazer, de pensar e de ser. Por tais ações (fazer, pensar e ser), configura a forma com a qual seres humanos distinguem-se dos demais animais, e constroem a História na condição de ciência, e na sua própria condição de ser e se fazer humana.

Concluimos esses apontamentos finais, então indagando por duas questões que emanam do processo da pesquisa. A primeira – que se subdivide em três –, diz respeito se a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas universidades movimenta a balança de poder na relação estabelecidos e outsiders no cotidiano das instituições? Como? Por que?

A segunda, nos remete às reflexões onde, uma das principais críticas à escrita da História, inclusive em Elias (1993; 1998a; 2001; 2006 e 2011), é essa de que para se falar de História, tem que falar de um tempo passado, esquecendo-se de que há um registro no presente, e que ele só pode ser analisado no futuro como passado, se ele for registrado. E que é esse o foco da História, estudar os registros.

Um estudo que se utilizou dos recursos histórico-documentais e dos relatos orais, não se referendam somente por si, mas ao mesmo tempo fez-se necessário contextualizar sob quais condições políticas as referidas legislações foram construídas.

No entanto, essa é outra crítica que o Elias (2011) faz à essa forma de hierarquizar o registro da História. A de que para ser História, tem que dizer do momento político, econômico em que o país vivia, por exemplo. E estendo a crítica quando pensamos em

História da Educação, e mais ainda, de um campo marginalizado na História da Educação, como é a Educação Especial.

Indago assim como a Educação Especial, os seus contextos legislativos e suas referências orais de quem vivencia esses contextos legislativos, tem qual validade no campo da História da Educação, se não receberem a outorga da política e da economia, por exemplo, para ser enquadrada como esse ramo da História?

Perguntas às quais explicitam o quanto a pesquisa científica proporciona do frutífero campo das incertezas, o que nos permite ao menos por enquanto, dizer que o reconhecimento da humanidade do outro, é também o reconhecimento da própria condição humana e da sua/nossa História, e em conjunto, possibilitam caminhos para a manutenção do Processo Civilizador.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ively; SOUZA, José; SEIFFERT, Otília; RUIZ-MORENO, Lúdia Ruiz-Moreno; ABENSUR, Patricia; GONÇALVES, Lukelly; LIMEIRA, Polyana. **Concepção de qualidade da educação superior: o debate no Mercosul, no México e na Comunidade Europeia.** Educação e Fronteiras On-Line, v. 6 n.16, p.21-36, Jan./Abr.2016. Dourados/MS, Brasil, 2016.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral.** São Paulo: FGV Editora, Brasil, 2004.

ALBERTI, Verena. **História dentro da história.** In PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. 3ª Ed. São Paulo, Brasil: Contexto, 2011.

ALMEIDA, Roselaine Pontes de; QUEDAS, Carolina Lourenço Reis; LEÓN, Camila Barbosa Riccardi; SAETA, Beatriz Regina Pereira. **Educação Especial no brasil: uma análise do público alvo contemplado nas LDB.** Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v.14, n.2, p. 56-63. São Paulo, Brasil, 2014.

AMADIO, Massimo. **La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008.** UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008/informes-nacionales.html>.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior.** Revista Educação Especial, v. 27, n. 49, p. 299-312, Mai.-Ago. Santa Maria, Brasil, 2014.

AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso.** Orientadora: Profª. Drª. Janine Marta Coelho Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, Brasil, 1986.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes históricas. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, Brasil, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 7ª Ed. Petrópolis /RJ: Editora Ática, Brasil, 2010.

BENEVIDES, Marta Cavalcanti. **Avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em instituição de Ensino Superior da rede pública de Fortaleza-Ceará**. 179 f. Orientação Profª. Drª. Tania Vicente Viana. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2009.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, 1988.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº. 8.069: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, Distrito Federal, 1990.

BRASIL, Senado Federal. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Distrito Federal, 1994.

BRASIL, Senado Federal. **Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional**. Brasília, Distrito Federal, 1996a.

BRASIL, Senado Federal. **Portaria nº. 277 do Ministério da Educação**. Brasília, Distrito Federal, 1996b.

BRASIL, Senado Federal. **Decreto nº. 3.298**. Brasília, Distrito Federal, 1999a.

BRASIL, Senado Federal. Brasil. **Portaria nº. 1.679**. Brasília, Distrito Federal, 1999b.

BRASIL, Senado Federal. **Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB) – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, Distrito Federal, 2001.

BRASIL, Senado Federal. **Portaria nº 3.284**. Brasília, Distrito Federal, 2003.

BRASIL, Senado Federal. **Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – Decreto Presidencial nº. 6096**. Brasília, Distrito Federal, 2007.

BRASIL, Senado Federal. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Distrito Federal, 2008.

BRASIL, Senado Federal. **Decreto nº 7.234**. Brasília, Distrito Federal, 2010.

BRASIL, Senado Federal. **Decreto nº. 7.611: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, Distrito Federal, 2011a.

Senado Federal. Brasil. **Decreto nº. 7.612: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites**. Brasília, Distrito Federal, 2011b.

BRASIL, Senado Federal. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior**. MEC/INEP. Brasília, Distrito Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação MEC/INEP/DAES; MEC/INEP/DEED. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2011 a 2014**. Brasília (DF), Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRUNNER, José Joaquín; VILLALOBOS, Cristóbal. (Eds.). **Políticas de Educación Superior en Iberoamérica**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2014.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2013.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos**. v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan.-Jun. Maringá, Brasil: Acta Scientiarum Education, 2014.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. Set.-Dez., n. 24, p. 5-15. São Paulo, Brasil, 2003.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Acesso e permanência para a escolarização do público-alvo da Educação Especial no município de Vila Velha/ES**. Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 22, n. 1, p. 15-34, jan./jun. Vitória/ES, Brasil, 2016.

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. 149 f. Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – Vitória, 2015.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. **A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, p. 649-664, set./dez. Santa Maria, Brasil, 2015. Consultado em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> . Acesso em: 07 ago. 2016.



CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; FÁVERO, Osmar. **A relação Educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional.** In Fávero, O. (Org.). A educação nas constituições brasileiras. Campinas, Brasil: Autores Associados, 1996.

DIAZ, Jose Antonio Ramirez. **Análisis de las inequidades en la educación superior de México para introducir un modelo teórico multidimensional de Equidad en educación.** Comunicações, Piracicaba, Ano 23, n. 1, p. 65-89. jan.-abr. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X, 2016.

DURHAM, Eunice Ribeiro e SAMPAIO, Helena. **O setor privado de Ensino Superior na América Latina.** Cad. Pesqui. [online]. 2000, n.110, p.7-37. São Paulo, Brasil, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Vivemos uma primavera política.** n. 2., v. 1., p. 611-629, Jul.-Dez. Florianópolis (SC), Brasil: Captura Críptica: direito, política, atualidade, 2009.

ELIAS, Norbert. **A Condição humana.** Tradução de Manoel Loureiro. Lisboa, Portugal: Difel: Difusão Editorial, 1985.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Tradução de Ruy Jugmann. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Organizado por Michael Schreter; Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX.** Tradução, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998a.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação.** Editor alemão, Michael Schroter; traduzido do inglês por Álvaro de Sá. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução, Vera Ribeiro; Tradução do posfácio à edição

alemã, Pedro Siissekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Tradução de Pedro Süsssekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **A peregrinação de Watteau à ilha do amor: seguido de Seleção de textos sobre Watteau**. Tradução do alemão, Antônio Carlos Santos; seleção e tradução dos textos franceses, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jugmann. 2ª Ed, Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricometodológicos**. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan.-June, 2014.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, v.2, p.132 –144. Curitiba, Brasil, 2011.

FERREIRA, Antonio Gomes. **O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. Porto Alegre (RS), Brasil: Educação, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>. Acesso em 22 ago. 2016.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. **As influências da reformada educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades**. In:

OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas (SP), Brasil: Mercado das Letras, 2011.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no Ensino Superior: uma análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Maria Moura da Silva. São Luiz, 2012.

FRANCO, Marco Antonio Melo. **O discurso médico e a prática pedagógica no ensino da criança com paralisia cerebral: a importância de se retomar o diálogo entre saúde e educação para a constituição de novas práticas**. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec, Ano 9 n.13 p. 157-178 jul./dez. Belo Horizonte, Brasil, 2012.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Estudos comparados em educação na América Latina, uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro**. In: FRANCO, Maria Ciavatta. (Org.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GACETA Oficial. **Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave**. Xalapa, Veracruz. México, 2010. Consultado en: <http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/DISCA110310.pdf> . Acesso em: 03 ago. 2016.

GARAY, Adrián de. **La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI**. Espacio Abierto, vol. 22, n. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 413-436. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da UFSCar**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

GUIMARÃES, Raquel Rangel de Meireles. **O impacto das mudanças demográficas sobre o Ensino Superior nos países BRIC: uma perspectiva futura**. In: OLIVEIRA, Marina Pereira Pires de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; CARUSO, Luiz Antonio; SCHNEIDER, Eduardo Miguel (Orgs.). Rede de pesquisa formação e mercado de trabalho: Coletânea de artigos: Volume V, educação superior. Brasília, Brasil: IPEA: ABDI, 2014.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**. Tradução de Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JORGE A.; MALDONADO, Victória. **El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos**. Boletín Mexicano de Derecho Comparado. México Vol.46, núm. 138. 2013 Consultado en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008) . Acesso em: 12 ago. 2016.

JUÁREZ, Alma de los Angeles Cruz; PANTALEÃO, Edson; SOBRINHO, Reginaldo Célio; HORA, Júnio; BAZILATTO, Alexandre. **Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 383-399. São Carlos, Brasil, 2016.

KENT, Rollin. **Las políticas de evaluación**. In R. Kent (Comp.). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LUCIO, Ricardo. **Políticas de Posgrado en América Latina**. In: KENT, Rollin (Comp.). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: Cidadania e educação**. São Paulo, Brasil: Escrituras Editora, 1997.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade**. Textos & Contextos, v. 13, n. 1, p. 184 - 198, jan./jun. Porto Alegre, Brasil, 2014.

MANCIBO, Deise. **Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, Brasil, 2015.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 2014.

MÁRQUEZ-RAMÍREZ, Genoveva **Los estudiantes universitarios con diversidad funcionalvisual. Sus retos**. Revista Iberoamericana de Educación Superior, n. 17, v. VI, p. 135-158. Boadilla Del Monte, Madrid, Espanha, 2015.

MARTELETO, Letícia Junqueira; CARVALHARES, Flavio; HUBERT, Celia. **Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México**. Revista Brasileira de Estudos da População. v. 29, n. 2, p. 277-302, Jul./Dez. Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. **O Ensino Superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em Perspectiva. vol.14, n.1, Jan./Mar. São Paulo, Brasil, 2000.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN: Questões de acessibilidade curricular e física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves. Natal-RN, 2010.

MENEGATTI, Yara. **Serviços de informação acessíveis para deficientes visuais em bibliotecas de instituições de Ensino Superior no município de Florianópolis**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Santa Catarina, 2012.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. México, Distrito Federal, 1917.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Código Civil Federal**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 1928.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Ley Federal Del Derechos**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 1981.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Ley de La Comisión Nacional de los Derechos Humanos**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 1992.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Ley General de Educación**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 1993.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 2003.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. México. **Ley general de la infraestructura física educativa**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 2008.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 2011.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Ley Federal de Justicia para Adolescentes**. Cámara de Diputados Federales. México, Distrito Federal, 2012.

MÉXICO, Cámara de Diputados Federales. **Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad – 2014/2018**. México, Distrito Federal, 2013.

Disponível em: <http://www.gob.mx/conadis/documentos/programa-nacional-para-el-desarrollo-y-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-2014-2018>.

MÉXICO. Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios. **Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades**. Mérida, Yucatán, México. 2008. Consultado en: [http://www.reddu.org.mx/reddu2/images/stories/documentos/mas\\_documentos/DECLARACION\\_YUCATAN\\_ok.pdf](http://www.reddu.org.mx/reddu2/images/stories/documentos/mas_documentos/DECLARACION_YUCATAN_ok.pdf) . Acesso em: 23 ago. 2016.

MOREIRA, Laura Ceretta; ANSAY, Noemi Nascimento; FERNANDES, Sueli Fátima. **Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao Ensino Superior**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 19, n.1, p. 49-60, Jan.-Abr. Maringá, Brasil, 2016.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco**. Educar em Revista, n. 41, p. 125-143, jul./set. Editora UFPR. Curitiba, Brasil, 2011.

MOTZKIN, Gabriel. **A instituição de Koselleck acerca do tempo na história**. In: JASMIM, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João. História dos conceitos: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre; VELOSO, Tereza Christina. **Institutos Federais: uma alternativa a universidade de pesquisa**. *Educação e Fronteiras On-Line*, v.5, n.14, p.134-147, jan./abr., Dourados/MS, Brasil, 2016.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior**. 120 f. 2011. Orientadora Windys Brazão Ferreira. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa-PB, 2011.

NOGUEIRA, Fábio Luiz Benício Maia. **Políticas Institucionais e Ações Inclusivas nas Universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos**. 2012. 232 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), PPGA, Fortaleza, 2012.

NÓVOA, Antonio; CATANI, Denice. (2000). **Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)**. Rio de Janeiro, Brasil, 2000. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028\\_antonio\\_denice.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf). Acesso em: 2 mar. 2015.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A permanência na educação superior: múltiplos olhares**. Educação e Fronteiras On-Line, v. 6 n.16, p.48-63, jan./abr. Dourados, Brasil, 2016.

OLIVEIRA, Marina Pereira Pires de (Org. *et al*). **O impacto das mudanças demográficas sobre o Ensino Superior nos países BRIC: Uma perspectiva futura**. In Rede de pesquisa, formação e mercado de trabalho: coletânea de artigos: Volume 5, educação superior. Brasília: IPEA: ABDI, 2014.

PANTALEÃO, Edson. **Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência**. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro e João Editores, Brasil, 2013.

PANTALEÃO, Edson. SOBRINHO, Reginaldo Celio. **A educação especial como foco de pesquisa da educação no Espírito Santo: abordagens e tendências**. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro e João Editores, Brasil, 2013.

PASSERINI, Luisa. **A “lacuna” do presente**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Amado, Janaína. Usos e abusos da história oral. 7ª Ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Brasil, 2005.

PAZICH, Loni Bordoloi. **Ação afirmativa na educação superior: o caso de Kerala na Índia**. Revista de Ciências da Educação, n. 36, n. 130, p. 139-160, jan.-Mar.Campinas, Brasil, 2015.

PÉREZ-CASTRO, Judith. **La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México**. Sinéctica: Revista Electrónica de Educación, n. 46, enero-junio, pp. 1-15 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México, 2016.



PEREIRA, Marilú Mourão. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.** Ponto de Vista, n. 10, p. 19-38. Florianópolis, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais.** In JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: Editores, 2006.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?** 159 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eli Terezinha Henn Fabris. São Leopoldo-RS, 2011.

REYES, Judith. **En torno a Paulo Freire: aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana.** Licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, Chile. 1995. Consultado en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf> . Acesso em: 08 ago. 2016.

RISTOFF, Dilvo. **Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização.** Cadernos do GEA, n. 3. Jan.-jun. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior.** Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. Santa Maria, 2009.

ROCHA, Maria Zelia Borda. **Gestão federativa da educação: desenho institucional.** In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira SILVA, Maria Abádia da (Org.). Políticas públicas na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RODAS, Francisco Cortés. **El derecho a la educación como derecho fundamental em sus tres dimensiones: educación primaria, secundaria y superior.** Periódico de Estudios Socio-Jurídicos: Bogotá, Colombia, 2012.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI**. v. 8, n. 3, p. 236-250. São Carlos (SP), Brasil: Revista Eletrônica de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1029/369>. Acesso em: 10 set. 2016.

SALAZAR, Teresita del Niño Jesús Maldonado; CANO, Juan Manuel Muñoz. **Educación superior y síndrome de Down ¿ barrera o dificultad?** Perspectivas docentes. México, 2012.

SANTUARIO, Armando Alcántara; CAZALES, Zaira Navarrete. **Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 19, n. 60, p. 213-239, México, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a10.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SANTOS, Antonio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal do Sergipe – Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFS, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Gestão Federativa da Educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil**. In C. da Cunha, J. V. Sousa & M. A. da Silva (Orgs). Políticas públicas na América Latina: Lições aprendidas e desafios. Campinas (SP), Brasil: Autores Associados, 2011.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Daniel Silva. Universidade Tuiuti o Paraná. Curitiba, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. **Policies for higher education in Latin American: the context**. Higher Education: Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 1993.

SOARES, Laura Tavares. **O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil**. In caderno do GEA. Nº 3. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, LLP, 2012.

SOBRINHO, Reginaldo Celio. **Norbert Elias: contribuições para a pesquisa em educação especial/inclusão escolar**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). Conhecimento e margens: a ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, Brasil, 2009.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; PANTALEÃO, Edson; JESUS, Denise Meyrelles. **Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez. Marília, Brasil, 2015.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **O plano nacional de educação e a Educação Especial**. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.160 p.504-525 Abr./Jun. São Paulo, Brasil, 2016.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): Uma iniciativa governamental de Educação Especial para a Educação Superior no Brasil**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Federal de Santa Catarina. FLORIANÓPOLIS, 2010.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. **Desigualdade e inclusión em la Educación Superior: um estudio comparado en cinco países de América Latina**. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.

TROJAN, Rose Meri; SANCHEZ, Mirian Mabel. **Educação Comparada: Considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização**. mar. de 2009. Curitiba (PR), Brasil, 2009. Disponível em: [http://www.projetoprogridir.com.br/images/bibliografia-definitiva/01-02-13\\_biblio/desarrollo-de-politicas-y-legislacion-educativa/manuel-gomez/seminario-desarrollo-de-politicas-y-legislacion](http://www.projetoprogridir.com.br/images/bibliografia-definitiva/01-02-13_biblio/desarrollo-de-politicas-y-legislacion-educativa/manuel-gomez/seminario-desarrollo-de-politicas-y-legislacion). Acesso em: 2 mar. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. 5ª Ed. São Paulo: Ática, Brasil, 2007.

WOUTERS, Cas. **Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinalização a informalização**. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas [Orgs.]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32 maio/ago., p. 226-237. São Paulo, Brasil, 2006.

## Apêndice I

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

#### CENTRO DE EDUCAÇÃO

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador Responsável: JÚNIO HORA CONCEIÇÃO

Endereço: RUA ERNESTINO LYRIO DO NASCIMENTO, 01, FRADINHOS, VITORIA/ES.

CEP: 29042-260

Fone: (27) 9 9888 9914; 9 8127 9562

E-mail: [jhora1988@gmail.com](mailto:jhora1988@gmail.com)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: **ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO SUPERIOR EM FOCO.**

**Financiamento:** O projeto conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Neste estudo temos como objetivo analisar as condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação presenciais de duas universidades (UFES e UV).

Com este estudo pretendemos contribuir no avanço do estado da arte no campo da Educação Especial, sistematizando reflexões sobre a força histórica que mobiliza as políticas adotadas pela administração pública no fluxo das tensões que narram a concretização do direito das pessoas com deficiência à educação escolar, especialmente no ensino superior.

Na realização deste estudo, faremos análises de documentos oficiais (nacionais e locais), visita técnica aos espaços de atendimento às pessoas com deficiência que vivem o cotidiano universitário, e entrevista com esses sujeitos.

Entre as contribuições deste estudo ressaltamos a possibilidade de produzir conhecimentos no campo da Educação Especial, que nos auxiliem numa melhor compreensão sobre as políticas de garantia de serviços de apoio pedagógico especializado e/ou de outros serviços que, integrados às atividades do ensino comum, favoreçam a apropriação do conhecimento escolar por estudantes com deficiência.

Neste projeto todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador coordenador do estudo, e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições

envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para as instituições envolvidas, se for assim solicitado.

O estudo não apresenta riscos para seres humanos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO SUPERIOR EM FOCO**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
(Local) (Dia) (Mês) (Ano)

#### PARTICIPANTE:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### PESQUISADOR:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **Apêndice II**

### **Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós Graduação em Educação (UFES/PPGE)**

#### **Grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais Roteiro de entrevistas junto aos/às estudantes do público alvo da Educação Especial – Universidade Veracruzana – Xalapa (MX) / Universidade Federal do Espírito Santo**

1. Fale sobre a sua vida:
  - 1.1 Nome:
  - 1.2 Sexo:
  - 1.3 Idade:
  - 1.4 Situação sócio-econômica:
  - 1.5 Qual o curso em que estuda:
  - 1.6 Qual sua deficiência:
2. Falemos sobre seu caminho educativo, da Educação Básica à Universidade. Estudou em escola pública, ou particular, ou especial?
3. Quantos anos levou da Educação Básica ao Ensino Superior?
4. Em seu histórico há casos de reprovação?
5. Quais são os desafios que encontrou para a sua entrada na universidade?
6. Quais são os desafios que encontra ou encontrou para a sua permanência universidade?
7. Fale sobre as capacidades/possibilidades/projetos que contribuíram/contribuem para a sua entrada e permanência na universidade.
8. Fale sobre situações de aprendizagem em que considera ter obtido sucesso em seu processo de aprendizagem na universidade.